

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR

ENSINO DA DANÇA E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: POSSIBILIDADES
DE CORPO NA (RE)CRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

CIDADE
2020

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR

ENSINO DA DANÇA E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: POSSIBILIDADES
DE CORPO NA (RE)CRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves.

CIDADE
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gabardo Junior, Jair Mario.

Ensino da dança e a Educação Performativa : possibilidades de corpo
na (re)criação do espaço escolar. / Jair Mario Gabardo Junior, 2020.
165 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Michelle Bocchi Gonçalves

1. Dança na educação. 2. Escolas públicas – Curitiba (PR). 3. Artes e
crianças 4. Performance (Arte). I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JAIR MARIO GABARDO JÚNIOR**, intitulada: **ENSINO DA DANÇA E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: POSSIBILIDADES DE CORPO NA (RE)CRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 04 de Março de 2020.


MICHELLE BOCCHI GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora


SCHEILA MARA MAÇANEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)


CRISTIANE DO RÓCIO WOSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)


MARCELO DE ANDRADE PEREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

*Dedico este trabalho ao meu amado pai que no percurso
dessa escrita foi alçar outros voos para longe de nós.
Me performar como sujeito sem a sua presença física tem
sido um mais novo aprendizado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida por dar conta de me conduzir pelas travessias nem sempre compreendidas por mim, mas que, no percorrer do caminhar, se tornam claras e significantes.

Agradeço aos meus pais, Adenice e Jair, por creditarem sobre mim todos os seus esforços. Não há nada que eu faça que não seja conduzido por suas veredas.

Ao meu companheiro, melhor amigo a quem compartilho toda a minha afeição, Pedro Henrique. Não existe uma linha deste texto que não esteja sustentada por você. Obrigado por se performar das melhores maneiras possíveis e me fazer um sujeito mais feliz.

Aos meus irmãos Adriano, Tatiane e Daniele. Vocês são parte bonita da minha existência.

Ao meu pequeno grande homem, Enzo. Que os anos passem e que, ao ler este trabalho, você possa se orgulhar do seu tio. Desculpe as minhas muitas ausências.

Agradeço imensamente ao meu primeiro mestre, Jair Moraes. Sua dança me transpassa, me afeta. Obrigado por me fazer artista.

À minha Orientadora, Doutora Michelle Bocchi Gonçalves por tornar esse processo um caminhar humanizado e repleto de aprendizado. Aqui, o bailarino se move junto com a bióloga ao ritmo das afetividades, das trocas e da minha imensa admiração.

Aos professores Doutores Marcelo de Andrade Pereira, Scheila Maçaneiro e Cristiane Wosniak por disporem o seu tempo e conhecimento para fazer desse estudo um pesquisar melhor. Meus primeiros leitores, por vocês, o meu respeito e consideração.

Aos amigos, Willian Dantas, Jenifer Nowatzki, Thais Adorno, Flávia Oliveira, Amanda Mazurok, Hariane Georg e Naiana Sato por vibrarem desde o início dessa pesquisa quando o texto ainda era rascunho das minhas intenções de contribuir com o mundo.

Às minhas colegas de turma do mestrado acadêmico Simone Violanti, Gabrielly Nagatomy, Keila Lima e Millene Ivoleta. Mulheres incríveis que essa jornada acadêmica me presenteou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por fazer balbúrdias que impactam e transformam a nossa sociedade em um lugar melhor e cada vez mais crítico.

Ao grupo Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq) por acolher e fomentar pesquisas que consideram o corpo um lugar de pertencimento e problematização frente ao mundo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar essa pesquisa e possibilitar a sua produção em tempos de apagamento da Ciência, da Educação e da Arte em nosso país.

Agradeço às diretoras do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, Verônica Schlusaz e Zenilda Romanio por me permitirem (re)conhecer esta escola e (re)significá-la com a minha pesquisa. Igualmente às minhas colegas de profissão Sandra Andréia Ferreira e Mariuza Freire, educadoras que me inspiram e fortalecem o meu fazer por meio do testemunho ético e precioso das suas práticas de resistência.

E o meu especial agradecimento as minhas musas e musos inspiradores: aos 153 estudantes que se permitiram abrir ao inusitado ao tornar essa investigação um motivo de orgulho para mim. Por vocês e por aqueles que ainda virão, todo o meu esforço e toda a minha luta para que presenças tão potentes como as de vocês jamais sejam negligenciadas ou apagadas dentro da escola ou em nossa sociedade.

Precisamos de Educação e Arte. Dancemos por entre essas linhas e os espaços escolares que ainda nos aguardam.



*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.*

Fernando Pessoa.

RESUMO

Esta pesquisa concerne à linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação (PPGE/UFPR/LICORES) e vincula-se ao grupo Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). O estudo aduz para a compreensão do saber acerca do corpo e de seu movimento dançado, refletidos frente aos rituais performativos impostos pelo espaço físico de uma escola pública na cidade de Curitiba/PR. A partir de uma concepção de escrita performativa decorrente às performances sociais de artista, professor e pesquisador do sujeito propositor desta investigação, desdobra-se o objetivo de compreender a emancipação do performer estudante, a partir de uma vivência de Educação Performativa, através do corpo e de seu movimento dançado. A investigação tem na sua ancoragem teórico-prática, e elaboração metodológica e analítica, os Estudos da Performance e seus embricamentos no campo educacional, o que tem sido difundida academicamente como Educação Performativa. Centralizada na corporeidade dos processos educativos, a pesquisa traz em sua problematização a vivência da dança como parte do componente curricular de Arte por intermédio da experiência com 153 sujeitos estudantes entre 13 a 14 anos de idade distribuídos em cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Ao transitar pelas vias de uma escrita/imagem performativa, endossa o estudo a apropriação do arquivo performático composto por videodanças elaboradas pelos sujeitos estudantes a fim de constituir o *corpus* de análise. É tida na interrogativa “O que pode mover o meu corpo na escola?” o dispositivo didático-metodológico para se pensar a performance social de estudante e como este performer é contaminado pelos rituais performativos da escola, não obstante a Educação Performativa envolva a possibilidade de emancipação e (re)significação dos processos escolares que sejam expressados no corpo, agregando, pois, a dança como prática artístico-educativa capaz de gerar outras formas de relação com a espacialidade da escola. A resultância engloba um método considerado igualmente performático dada a transitante prática dançante da sala de aula, na aproximação do contexto educacional em processos artísticos que despontam, como extensão da própria pesquisa que ofusca os limites entre arte e vida para além do simples arquivamento – imagens e vídeos. É notável que a dialogicidade do corpo subverte sentidos cristalizados da cultura, sobretudo, a capacidade de gerar comportamentos restaurados. Os dramas escolares buscam pela manutenção das condutas, entretanto, os corpos estudantis transgridem as normas e ampliam as simbologias rituais da escola. Por fim, a dança na lente da Educação Performativa se faz capaz de acolher gestos não vistos e dar a eles significados para se performer o papel social de estudante de modo mais atuante e crítico.

Palavras-chave: Corpo. Educação Performativa. Dança. Performar estudante.

ABSTRACT

The study concerns the line Language, Body and Aesthetics in Education (PPGE / UFPR / LICORES) and it is linked to the group Laboratory of Studies in Performative Education, Language and Theatricalities (ELiTe / UFPR / CNPq). The study sheds a light on the understanding of what is known about the body and its danced movement, reflected in the performative rituals imposed by the physical space of a public school in the city of Curitiba / PR. From a certain conception of performative writing resulting from the social performances of the artist, teacher, researcher and the main proposer of this study, the objective is to understand the empowerment of the student as a performer, from a Performative Education experience, through the body and its danced movement. The research has in its theoretical-practical anchorage, and methodological and analytical elaboration, the Performance Studies and its implications in the educational field, which has been academically disseminated as Performative Education. Centered on the corporeality of the educational processes, the study brings in its problematization the experience of dance as part of the curricular component of Art through the study with 153 student subjects between 13 and 14 years old distributed in five classes of 9th grade of Elementary School II of Basic Education. Through the analysis of a performative writing / image, the study endorses the appropriateness of the performative archive composed of recorded dances elaborated by the student subjects in order to constitute the corpus of analysis. It is in the question "What can move my body at school?" that the didactic-methodological mechanism to think about the student's social performance is found and how this performance is contaminated by the performative rituals of the school, although the Performative Education involves the possibility of empowerment and (re) signification of schooling processes that are expressed in the body. Thus, it adds dance as an artistic-educational practice capable of generating other forms of relationship with the spatiality of the school. The result encompasses a method considered equally performative given the transient dance practice of the classroom, in the approximation of the educational context in emerging artistic processes, as an extension of the study itself that overshadows the boundaries between art and life beyond simple archiving - images and videos. It is remarkable that the dialogicity of the body subverts the crystallized senses of culture, especially the ability to generate restored behaviors. School dramas seek to maintain conduct; however, student bodies violate norms and extend the ritual symbols of the school. Finally, dance in the lens of Performative Education is able to accept unseen gestures and give them meanings to perform the social role of students in a more active and critical way.

Keywords: Body. Performative Education. Dance. Student as Performer.

RESUMEN

Esta investigación concierne a la línea Lenguaje, Cuerpo y Estética en la Educación (PPGE/UFPR/LICORES) y se articula al grupo Laboratorio de estudios en Educación performativa, Lenguaje y Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). El estudio suma a la comprensión del saber acerca del cuerpo y de su movimiento dancístico, reflejados frente a los rituales performativos impuestos por el espacio físico de una escuela pública en la ciudad de Curitiba/PR. A partir de una concepción de escritura performativa decurrente a las performances sociales de artista, profesor e investigador del sujeto propositivo de esta investigación, se desdobra la objetivación de comprender la emancipación del performer estudiante, a partir de una vivencia de Educación Performativa, a través del cuerpo y de su movimiento danzado. La investigación tiene en su base teórico-práctica y elaboración metodológica y analítica a los Estudios de la Performance y sus imbricaciones en el campo educacional, lo que ha sido difundido académicamente como Educación Performativa. Centralizada en la corporalidad de los procesos educativos la investigación trae en su problematización la vivencia de la danza como parte del componente curricular de Arte por intermedio de la experiencia con 153 sujetos estudiantes de entre 13 y 14 años de edad distribuidos en cinco clases del 9º año del 2do año de la Educación Primaria. Al transitar por una escritura/imagen performativa, el estudio respalda la apropiación del archivo performático compuesto por videodanzas realizadas por los propios sujetos estudiantes con el fin de constituir su *corpus* de análisis. Es considerado en la pregunta “¿Qué puede mover mi cuerpo en la escuela?” el dispositivo didáctico-metodológico para pensar la performance social del estudiante y cómo este performer es contaminado por los rituales performativos de la escuela, no obstante, la Educación Performativa involucra la posibilidad de emancipación y (re)significación de los procesos de escolarización que sean expresados en el cuerpo, agregando, pues, a la danza como practica artístico-educativa capaz de generar otras formas de relación con la espacialidad de la escuela. El resultado engloba un método considerado igualmente performático dada la transitante práctica dancística de la sala de clases, en la aproximación del contexto educacional en procesos artísticos que se ramifican más allá del archivo – imágenes y vídeos – no obstante, como extensión de la propia investigación que ofusca los límites entre arte y vida. Es notable que la dialogicidad del cuerpo subvierte los sentidos cristalizados en la cultura, sobre todo, la capacidad de generar comportamientos restaurados. Los dramas escolares buscan la manutención de las conductas, entretanto, los cuerpos estudiantiles transgreden las normas y amplían las simbologías rituales de la escuela. Finalmente, la danza bajo el lente de la Educación Performativa se hace capaz de acoger gestos no vistos y de darles significados para performer el papel social del estudiante de modo más actuante y crítico.

Palabras-clave: Cuerpo. Educación Performativa. Danza. Performar estudiante.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR I	8
FIGURA 2 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR II.....	13
FIGURA 3 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR III.....	28
FIGURA 4 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR IV	66
FIGURA 5 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR V	74
FIGURA 6 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VI	79
FIGURA 7 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VII	88
FIGURA 8 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VIII	92
FIGURA 9 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR IX	97
FIGURA 10 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR X	106
FIGURA 11 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XI	114
FIGURA 12 - MATERIALIDADE DISCURSIVA DO SUJEITO ESTUDANTE 1	125
FIGURA 13 - MATERIALIDADE DISCURSIVA DO SUJEITO ESTUDANTE 2	125
FIGURA 14 - AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE	125
FIGURA 15 - AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE	125
FIGURA 16 - AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE	125
FIGURA 17 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XII	128
FIGURA 18 - EDIÇÃO DAS CENAS E ELABORAÇÃO DO VIDEODANÇA ...	137
FIGURA 19 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	125
FIGURA 20 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	125
FIGURA 21 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	125

FIGURA 22 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	
.....	125
FIGURA 23 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	
.....	125
FIGURA 24 - PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA	
.....	141
FIGURA 25 - FRAGMENTO DO VIDEODANÇA “GALERA DO 9ºA” [02:26]..	142
FIGURA 26 - ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XIII ...	147

SUMÁRIO

1	PARA MOVIMENTAR A PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO: SUJEITOS, CONTEXTOS DE PESQUISA E PAPÉIS SOCIAIS AOS PASSOS DE UMA VIVÊNCIA PERFORMATIVA NA ESCOLA	8
1.1	PARA APRESENTAR ESTE PENSAR QUE SE FAZ ESCRITA, QUE SE FAZ PERFORMANCE(S).....	10
1.2	PARA APRESENTAR OS SUJEITOS	14
1.3	PARA APRESENTAR OS CONTEXTOS DE PESQUISA.....	18
1.4	PARA APRESENTAR OS PAPÉIS SOCIAIS FRENTE AOS RITUAIS COTIDIANOS	23
2	EM PERMEAÇÕES I - ENTRE A PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO: QUAIS FRONTEIRAS NOS INTERESSAM ULTRAPASSAR?	28
2.1	OS ESTUDOS DA PERFORMANCE E OS SEUS PRESSUPOSTOS ...	29
2.2	O CORPO NA PERFORMANCE	43
2.3	EDUCAÇÃO PERFORMATIVA.....	50
2.4	OS RITUAIS (PER)FORMATIVOS DA ESCOLA	66
2.5	UM ULTRAPASSAR DE LIMINARIDADES	75
3	EM PERMEAÇÕES II - ENTRE A DANÇA E O COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE: A PRESENÇA DA DANÇA NAS ESCOLAS OU PARA AS ESCOLAS?	79
3.1	ALGUNS MOVIMENTOS DESTE CONTEXTO DE PESQUISA: É DANÇA, É NA AULA DE ARTE, É POR TEMPO DETERMINADO	80
3.2	NORMATIZAÇÕES, PERCURSOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA DANÇA.....	83
3.2.1	Para ir além: a dança no ensino de Arte e os documentos normativos..	84
3.2.2	Para ir além: um passo para frente, dois passos para trás	89
3.2.3	Para ir além: lugares de resistências para um corpo que dança	92
3.3	DANÇA NA ESCOLA E A DANÇA PARA A ESCOLA	97
4	EM PERMEAÇÕES III - PODE O CORPO MOVER (N)A ESCOLA? ..	106
4.1	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: UM EU PERFORMADO EM “É VOCÊ MESMO, PROFESSOR?”	109

4.2	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: O QUE PODE MOVER O MEU CORPO NA ESCOLA?	114
4.2.1	O papel social no papel A3: contribuições exploratórias.....	117
4.2.2	Dança na escola: interação através da fala, da escuta e do toque	121
4.3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: OS ESPAÇOS DA ESCOLA COMO PROPOSITORES DE MOVIMENTO	129
4.2.3	Videodança da “Galera do 9º ano A”	135
5	CONSTANTES PERMEAÇÕES	147
	REFERÊNCIAS	154

Educação. Performance. Ritualidades do cotidiano. Dança. Sujeitos que atuam em seus papéis sociais como estudantes. Sujeito artista. Sujeito professor. Sujeito pesquisador. Conceitos-chave, mas nunca estáticos nesta mesma ordem. Móveis. Mobilidade escorregadia, fronteira e em trânsito.

Se existe ordem na forma dissertativa, antecipo que tal ordinariade escapa à realidade da escola, e por esta razão, a fronteira como um entre-lugar desta pesquisa remonta para processos de mobilidade prática e teórica. Isso significa considerar no processo a resultância de toda análise e reflexionar por teorias e metodologias que aportem para um fazer igualmente limiar.

No intuito de ajuizar esses conceitos, a perspectiva fronteira desse entre-lugar, apresento os sujeitos que compõem essa pesquisa, as ritualidades do cotidiano frente aos papéis sociais performados por esses sujeitos e aos contextos, os quais a investigação adentra o campo da pesquisa em Educação, assim como as teorias que embasam este estudo e as suas contribuições, para uma possível resposta a seguinte pergunta que circunscreve a presente pesquisa: *Quais os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento a partir de performances de estudantes, sensibilizadas por práticas de dança no componente curricular de Arte¹?*

O questionamento que, por ora, evidencio, se desdobra em vindouras e consecutivas interrogativas textuais. Isto significa afirmar – portanto, tomar como orientação para aquilo que se produz como conhecimento – que a compreensão a respeito dos pensamentos, das diferentes proposições, dos modos de produção e das indagações atribuídas neste arranjo escritural embasa-se na pertinente corroboração de Richard Schechner (2010) ao dar ao texto a implicação de uma espécie de tecitura.

Transfere-se, pois, tal ideia para com a pergunta que permeia o investigar dessa escrita, de igual modo, a implicação de deveras interrogativas capazes de fomentar o que, por vias desse estudo, se busca saber sobre a

¹ A fim de localizar as discussões empreendidas nesta investigação, considera-se o termo “arte” descrito no singular e com letra inicial minúscula e/ou “artes” no plural e com letra inicial minúscula como sentido abarcado a sua delimitação ao campo geral do conhecimento englobado para essa área, conforme a grafia utilizada no parágrafo 2º do artigo 26, capítulo II da LDB 9.394/96. A grafia “Arte” com letra inicial maiúscula e no singular será atribuída para designar o seu ensino artístico como disciplina do currículo da Educação Básica. Outra forma de grafia como “Artes” descrita no plural com letra inicial maiúscula poderá ser encontrada no percurso do texto como citação transcrita das referências consultadas.

corporeidade de performances sociais no campo da Educação: se ensinar é um texto-tecer – pelas vias dessa pesquisa um tecer do corpo – como produzir um emaranhado de fios performáticos dentro dos domínios e das ritualidades da escola? Como provocar a voz dos corpos dos/das estudantes para que criem tramas polissêmicas, transitantes e questionadoras? Quais vozes realmente falam e quais novos dizeres de fato poderiam ser ouvidos por meio de uma Educação Performativa?

Para tentar chegar a possíveis respostas e perseguir com veemência o anseio traçado como mote investigativo, apresento nesta sessão as propulsões que tornaram esse estudo um projeto de pesquisa.

1.1 PARA APRESENTAR ESTE PENSAR QUE SE FAZ ESCRITA, QUE SE FAZ PERFORMANCE(S)

A mobilidade prática e teórica, acima brevemente relatada, pela qual se pensa e se faz escrita esta investigação, torna do entre-lugar um trajeto a ser observado e melhor (re)conhecido.

Aproxima-se, entretanto, para esse percorrer textual, algumas das suas características, atributos importantes para dar o tom e o sentido investigativo que percorrerá toda a estrutura deste pesquisar.

Primeiramente, o seu atribuído tom performativo.

De Austin (1990) a Derrida (1991), condição capaz de efetivar e multiplicar a produção de eventos. Eventos de fala, aqui, eventos de escrita. Eis que a incipiência é: o ato de escrever se origina do movimento dançado. Daquilo que se deu em dado tempo-espço. A escrita, assim, se constrói na decisão de não se colocar apenas como descritora e externa ao que por ela se mostra, mas, inversamente a isso, como parte, rastro, extensão de si mesma.

Trata-se, então, de uma escrita performativa e/ou uma performance como texto, embora, dos corpos que aqui relata e dos corpos que nesse escrever dançam, conduza igualmente para momentos performáticos. Conceitos que serão delineados em sessão futura. Todavia, abrem-se vãos para o livre acesso sem desapostar na credibilidade que a embasa como ciência. Uma ciência da/em performance.

Um desses entre-lugares, pelo qual percorrem os vãos, é a compreensão textual como concepção que ultrapassa um caráter narrativo dos eventos de fala, dos acontecimentos. No texto, por abarcar as experiências vivenciadas em situações de Educação, utilizo uma teoria da Performance para traçar a cientificidade do meu discurso.

Para tanto, texto nesse estudo se faz conceito expandido: é dança, é foto, é o vídeo que juntos tecem, cruzam e interferem mediante a performatividade imposta na realidade educacional analisada. É possível, então, um dialogar com o autor Fernando Amaral Stratico.

O autor traz o conceito de imagem performativa para o qual ultrapassaria uma qualidade de simples registro; ela é uma construção imagética capaz de apresentar uma vivacidade independente do seu contexto originário (STRATICO, 2013). Na lógica apresentada, a imagem e/ou texto performativo secundariza uma necessidade de legitimação da existencialidade do evento, pelo contrário, prescindiria “até mesmo de sua história e genealogia.” (STRATICO, 2013, p. 31).

Estão postas sobre essa maneira de conceber o texto/imagem a capacidade de acolhê-lo como expansão de territórios circunscritos por afetividades, percepções, sensações, experiências e subjetividades do seu autor e do seu objeto de estudo. Isto amplia a qualidade narrativa dos fatos e transpassa para uma continuidade performática da realidade.

É desta perspectiva que um segundo atributo é posto: a inserção das imagens intituladas “*Arquiteturas de um corpo-espço escolar*”.

Seu aspecto de imagem/texto transpõe o mero registro e legitimidade de ocorrência de eventos educacionais. São creditadas em sua significância uma ação performática da própria maneira de pensar essa pesquisa, dando a ela outras nuances perceptivas e aspiração a transladar a unicidade do evento dançado na prolongação por vias da escrita.

São dos dramas sociais (SCHECHER, 2000; TURNER, 2015) de uma cultura ritual escolar (MCLAREN, 1991) que reflexões em torno daquilo que é corporal e cotidiano em uma escola pública se apresenta como arquiteturas. Por ter como um dos seus interesses o ordinário educacional, a Educação Performativa se faz teoria, metodologia e dispositivo de criação didática para essa dissertação, ampliando, assim, as formas de dela nos servir.

As imagens, desse modo, tecem o pensamento que circunscreve as aspirações da pergunta e dos objetivos desta pesquisa e expressam aquilo que se considera uma escrita performativa. Não se quer afastar delas a capacidade de registro, entretanto, não proponho limitá-las a esta capacidade tão somente.

É válido informar que estes textos/imagens partem de um processo de criação visual a partir da técnica de manipulação digital. A apresentação pictórica dessa série fotográfica inclui uma dimensão poética atrelada à experiência teórica e prática dessa dissertação. As fotografias aproximam, inquietam e traduzem, de algum modo, as relações traçadas no percurso da pesquisa ao indagar performatividades subjetivas da escola em si.

As visualidades dessa série exploram a articulação entre o corpo, o movimento dançado e o espaço físico da escola. Recolhi, para a sua elaboração, fotografias, videodanças e a planta da instituição de ensino onde realizei os estudos exploratórios.

Todo o arranjo conceitual dado até o momento concebe um terceiro e último atributo. Ao tomar como teoria de base os Estudos da Performance em perspectiva ao campo educacional, a Educação Performativa se constrói na problematização dos processos educativos que dão valia à corporeidade através dos papéis sociais que os sujeitos ocupam em contextos de produção de conhecimento.

No tocante a essa investigação, o contexto parte de uma escola pública – a ser explicitado posteriormente – e por considerar esta instituição espaço peticitante de conhecimento acerca do corpo, tomo essa teoria por sua capacidade interdisciplinar e na aplicabilidade de elaboração metodológica em pesquisas acadêmicas.

Se quer, então, com a Educação Performativa a possibilidade de dar a saber como os corpos de estudantes e professores são presentificados em prol das suas emancipações (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019).

O valor expressivo dessa teoria será aproximado da linguagem artística da dança sem sobrepor as singularidades do conhecimento de cada campo. Sendo assim, a dança que se quer dançar nessa pesquisa encontra na Educação Performativa dispositivos metodológicos para uma proposição didática por meio da própria dança. A dança como linguagem artística em

contexto educacional reflete o corpo como álibi para uma movimentação corporal crítica e articulada à produção de sentidos para com o seu contexto de ensino.

Portanto, trata-se performance para esta pesquisa no campo antropológico ancorado aos estudos de Richard Schechner, Victor Turner, Peter McLaren e Erving Goffman, para quem a performance é compreendida como comportamento, ação humana sociocultural aprendida.

A performance, na qualidade de execução, comumente intrínseca às artes, se legitima na sua valia artística, sobretudo aqui, na realização do videodança que constitui o *corpus* de análise dessa investigação. Sua qualidade poética será mantida na permissiva característica da performance: nas fronteiras.

O fronteiroço, essa possibilidade de dar contornos à realidade escolar como espaço para manifestação dos fenômenos ordinários e como ação artística, em outras palavras, como já apontado pelos artistas surrealistas e os *happenings* de Allan Kaprow, a confluência e o borrar entre os campos da arte e da vida.

FIGURA 2 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR II



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2018).

1.2 PARA APRESENTAR OS SUJEITOS

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance.

Elyse Pineau.

Esta pesquisa é resultante do esforço pela não obliteração dos papéis sociais que me circunscrevem, ainda que imerso em contextos que nem sempre privilegiam ou fomentam tal integração.

Papéis que se materializam via corpo e que se inscrevem no mundo, sendo, assim, estéticos e ideológicos. Estéticos porque se (re)criam no tempo e no espaço, pois formas e contornos podem ser vistos e analisados nos ossos, nos músculos e na pele que se movimentam no mundo, sendo desse modo, o movimento da vida, cuja amplitude seria impossível trazer em um único estudo. Devido a isso, delimito a estética dos corpos da sala de uma escola pública que vivenciam a dança nas aulas do componente curricular de Arte. *Corpos* – substantivo escrito no plural, porque insiro nesse contexto tanto o sujeito a quem estas linhas escrevem, como também os sujeitos estudantes, cujos papéis educacionais, os quais performam, são a gênese dessa investigação.

Ideológicos não apenas por serem vivenciados em seus corpos físicos, mas por carregarem na dialogicidade as conexões com o meio social que se cruzam nas vivências emergidas historicamente e das práticas regulatórias que o presente pesquisar busca desvendar e subverter.

Culturalidades que se perpassam com outros sujeitos – o que torna o outro aqui indispensável – e tecem um emaranhado de fios performáticos tanto como proponente especulador, quanto como o descritor das vozes corporais, sobre os quais me debrucei no intuito de refletir sobre eles, e também de esquematizá-los.

E, por fim, utilizo o termo proponente especulador como uma motriz das minhas práticas profissionais, as quais o ser artista, professor e pesquisador me

performam simultaneamente, rompendo hierarquias entre si, alentando um ao outro numa tríade inseparável.

Tratar tais papéis de modo separado tornaria a base teórica desta pesquisa questionável, pois, assim como nos Estudos da Performance as fronteiras se borram e se cruzam, performo a esse modo, o artista, o professor e o pesquisador – eu – o proponente desta investigação. Não ignoro as singularidades das atuações sociais que evidencio nesta apresentação, sobretudo, considero que até mesmo essas performances são contaminadas por outras áreas do indivíduo social, cultural e político que sou.

Evidencio para este contexto de pesquisa o meu papel como bailarino-intérprete, cujas vivências artísticas em uma companhia de dança me levaram a uma graduação em bacharelado e licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná – Campus II FAP, momento em que novas performances sociais foram sendo descobertas por mim dentro do campo artístico. Destaco a de criador ao cursar as disciplinas de composição coreográfica e práticas de improvisação, a de pesquisador, via programa institucional de iniciação científica, e, por fim, a de educador durante os estágios obrigatórios para obtenção de título de licenciado. Todo esse performativo artístico, investigativo e educacional conduzem as minhas pesquisas no campo da Educação nos últimos anos.

A sala de aula se tornou palco constante das minhas produções artísticas e inquietações ao ministrar aulas de Arte na Educação Básica como docente. O termo arte-educador promove uma das fronteiras que aqui se borram pois, o que significa performar o papel social de artista e também de professor? Essa questão pode ser respondida ao considerar que “o professor deverá ser também um pesquisador, o que poderia se traduzir para a nossa questão específica, que o professor deverá também ser um artista” (ROSA, 2005, p. 21). As dicotomias e as confluências entre tais performances – artística, pedagógica e especulatória – são alvos de diversos trabalhos acadêmicos que buscam teorizar os termos em distintas formas de expressão, como por exemplo, as de uso separadas por hífen ou barra oblíqua².

² São diversos os trabalhos acadêmicos que visam a estruturação de métodos e metodologias no referenciamento às discussões acerca do papel social do artista, professor e pesquisador. Amplamente conhecidas como *Arts-based forms of research* (ABR) e *Arts-based educational*

Nesta pesquisa, os conceitos de Performance visam e me orientam para outro direcionamento, o qual as ordens e as formas pelas quais são escritas para se referir entre artista, professor e pesquisador são articuladas de modo fluída, papéis que se dissolvem um no outro, pois como apontado, são ações de inerência. Tanto hífen e barras oblíquas apresentam gramaticalmente ações de justaposição ou disjunção, grafismos que afastam o sentido de confluência entre o ser artista, docente e pesquisador que busco refletir e integrar.

Portanto, ao tratar do eu pesquisador considero intrínseca a articulação teórica e prática de um eu artista e de um eu professor, seja qual for a predominância de determinada performance em exemplificações e contextos fortuitos para esse estudo. Ou seja, ao se ler no texto sobre o professor que atua na sala de aula, entenda-se, nesta mesma escrita, a inclusão imediata do artista e do pesquisador que tornaram o ato performativo de docente uma ação capaz.

Isto significa tornar quem lê consciente de que a forma pela qual se escreve a performance social artística, pedagógica e especulatória nem sempre abarca o real dinamismo do cotidiano do meu vivenciar arte, e que somente ao pensá-las como uno, e mesmo que no texto um único termo as registre por escrito, enfatizo que as demais performances estarão, também, ali incluídas.

Se a sala de aula é um palco de acontecimento, inquietação e produção de sentido, a escola é um campo artístico para o profissional da arte, espaço em que o educador não somente ensina o conteúdo próprio da sua área de estudo, mas também, (re)cria, por intermédio das suas proposições, as contingências para um fazer poético aliado aos diferentes aspectos educacionais que compõem as suas práticas.

Não foi intenção, nesta pesquisa, aprofundar o papel artístico do professor de Arte, embora muito se possa pensar e refletir sobre este assunto. Considero, todavia, pertinente tal abordagem, pois, é neste lugar de fala que proponho um pensar para a Educação e a arte: a partir de uma investigação em vivências educacionais em dança, cujas materialidades discursivas, resultantes

research (ABER), as Pesquisas Baseadas em Arte (PBA) e/ou Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) – tradução literal dos termos ingleses – delimitam sentidos em volta desta problemática. Todavia, ao se ancorar nos Estudos da Performance e os seus embricamentos na área educacional, portanto, uma Educação Performativa, este estudo corrobora para outros significados e significâncias dos modos pelo quais é almejado traçar conceitualmente no percurso do texto as performances sociais de artista, professor e pesquisador, quer seja na forma da sua grafia e/ou nos diálogos que suas ideias possam ter frente a outras teorias.

dos processos de pesquisa em sala de aula, compreendem um agir performático amplo, fronteiro e contaminado por práticas culturais tanto do sujeito educador, quanto dos processos colaborativos dos/das estudantes, vistos como sujeitos ativos e pensantes em seus contextos educacionais.

Estudantes estes que se tornaram, no decorrer dessa investigação, os protagonistas tanto no aspecto de análise no meu performar pesquisador, quanto os agentes de sentidos e discursos. Suas vozes, nesse estudo, são ouvidas através dos seus corpos que ecoam sons a partir do movimento dançante e que refletem e interferem nas conjunturas do cotidiano da escola.

Sujeitos que se repetem em suas inserções sociais, e que, essencialmente, carregam a potência capaz de questionar e criar, por meio dos seus gestos, atos de mudanças nas ritualidades que imperam como processos de escolarização.

O movimentar desse estudo se direciona para as novas formas de refletir sobre o corpo e as suas relações com os espaços da escola, a fim de promover novos olhares para si e para o outro, vivenciar a espacialidade escolar como forma de instaurar outras posições de sujeito e diferentes modos de compreensão da cultura, do ensinar e do aprender.

O crescente interesse pela (in)ação dos corpos em processos escolarizados parte do fato de eu ter, em minha vivência como artista da dança, o entendimento de me aprender via corpo e movimento.

Estar diante de estudantes constantemente enquadrados em uma arquitetura rígida, me levou a questionar como o componente de Arte pode possibilitar um espaço de confronto das estruturas estatizantes, pelo qual a dança pode ser um fator que oriente as possíveis novas mobilidades de um agir do corpo dentro da escola.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral: *compreender a emancipação do performar estudante a partir de uma vivência de Educação Performativa, através do corpo e de seu movimento dançado*. Ao traçar tal objetivo, a pesquisa situa os seguintes objetivos específicos:

Primeiramente, busca analisar as relações existentes entre corpo, espaço e movimento nas performances dos papéis sociais que permeiam os rituais do cotidiano de cinco turmas de 9º ano da escola pesquisada.

Posteriormente, visa problematizar uma des-escolarização³ do corpo na perspectiva do movimento dançado para com os rituais performativos da escola. Por fim, para a sua completude, o estudo visa articular os saberes próprios da dança em perspectiva à Educação Performativa por meio da produção de videodança como *corpus* da pesquisa.

A partir disso, busca (re)conhecer nos corpos dos sujeitos estudantes a possibilidade de se pensar os processos educativos como ação emancipatória frente às ritualidades que emergem da cultura escolar, bem como o movimento dançado como suporte da ação corporal perante as formas de submetê-lo dentro da escola.

O estudo emana das vivências de um eu artista, professor e pesquisador, cujas performances nunca são vistas dicotomizadas, mas, sim, percebidas como inerentes de um só fazer.

Por ter no movimento corporal um entendimento sobre o ato de ensinar e aprender, a pesquisa se debruça em um olhar para os corpos dos discentes e postula sobre tais sujeitos uma vivência em dança nas aulas do componente curricular de Arte.

São dessas experiências vivenciadas na escola que a este estudo me volto para refletir e esquematizar um pesquisar sob as lentes da Educação Performativa.

1.3 PARA APRESENTAR OS CONTEXTOS DE PESQUISA

[...] tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão.

Richard Schechner.

³ Nesta pesquisa, adota-se o termo *des-escolarização* ao tomar do sufixo “des-” uma condição outra de se pensar os processos formativos que perpassam o corpo frente aos rituais da cultura escolar. Significa, então, conceber o corpo como agir performativo, cujo comportamento restaurado envolve a possibilidade de repensar, negar e/ou propor de maneira crítica as performances dos papéis sociais vividas em contextos de ensino. No presente estudo, a proposição do termo se constrói como desdobramento das contribuições teóricas de Richard Schechner (2010), Elyse L. Pineau (2013), Peter McLaren (1991) e Marcelo Pereira (2012).

Esta pesquisa tem como suporte para a produção do conhecimento o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). É válido considerar que o estudo teve início no ano de 2018 inserido em um processo investigativo na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação⁴ e, posteriormente, em 2019, sob a mesma orientação, passou a ser desenvolvida na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação⁵, dentro do mesmo Programa. Evidencio este contexto de mudanças porque acredito que tais circunstâncias perpassam as minhas concepções e influenciam as diferentes óticas que desenvolverei posteriormente.

A cultura da escola e os seus iminentes processos são considerados como território para especulações, mas, ao considerar os corpos dos sujeitos discentes e o debruçar sobre suas práticas gestuais, inferem-se, para exames de linguagem e estética, interessantes aos trajetos exploratórios que foram se desdobrando no percurso da pesquisa e da escrita da dissertação.

Considero que até mesmo esse mover entre as linhas de pesquisa consiste em um ato performático não linear e igualmente fronteiriço como proposto em todo o percurso do performar dessa escrita.

O grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq) tem sob o seu escopo de interesse a ancoragem para as arguições que se expressam por meio desse estudo.

Outra parte dessa mobilidade teórica que vem sendo apresentada, está o agenciar de teorias que venham embasar a presente investigação de forma a ser tão móvel quanto os corpos que aqui dançam. Tão fronteiriça e transicional quanto os movimentos dos corpos dos sujeitos escolares.

Buscar teorias moventes como a dança, me levou a olhar para os Estudos da Performance e os seus embricamentos na Educação como uma forma de diálogo aos interesses desse estudo. Se, por meio do problema de

⁴ Esta linha de pesquisa tem como objetos de estudo a cultura, as práticas e os processos formativos que ocorrem no interior do cotidiano escolar, assim como as relações para com a sociedade, a produção de sentidos que caracterizam o pensar e o fazer educacional. Informações disponíveis em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa/>.

⁵ Esta linha de pesquisa visa por investigar as formas de expressão, comunicação e formação humanas, embasadas nas concepções de linguagem, corpo e estética na Educação. Informações disponíveis em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa/>.

pesquisa e os objetivos decorrentes a tal pergunta, o corpo passou a ser eixo central, a Performance e o seu desdobramento não-limitante se tornou a base para essa reflexão.

Embora se destine um capítulo para o desenvolvimento das ideias que esta pesquisa ansiou por construir, os Estudos da Performance consideram que toda e qualquer atividade do cotidiano humano podem ser compreendidas enquanto um ato de performance. Este apontamento baseia-se no estudo desenvolvido por Richard Schechner (2000, 2002, 2010, 2012) e demais estudiosos do campo da Performance (TURNER, 2015; GOFFMAN, 2014; TAYLOR, 2013).

O amplo escopo de interesse dos Estudos da Performance e sua gênese não limitante têm na corporeidade o centro investigativo, pois demanda a presença comunicativa e produtora de sentidos dos corpos que se prolongam no tempo e no espaço. Reforço o caráter fronteiro desta teoria, pois é no entre-lugar que a Performance se constrói e a sua limitação teórica e prática lhe escapa, o que exige das pesquisas acadêmicas uma expansão tanto bibliográfica como metodológica.

Ou seja, ao adentrar em diferentes áreas teóricas como a Antropologia, a Sociologia, Arte e Filosofia, os Estudos da Performance se transvestem, se (des)constroem e abraçam novos sentidos que as ampliam, as cruzam e as colocam em permanentes diálogos com os diferentes campos de saberes e conhecimentos. Essa interessante mobilidade teórica, que é a ideia de fronteira, tem sido defendida por diversos estudiosos do campo (CARLSON, 2010; GLUSBERG, 2005; GONÇALVES, 2016; PEREIRA, 2012, 2013, 2014, 2017; PINEAU, 2010, 2013).

A escolha de uma teoria interdisciplinar como base requer a compreensão que o não-limite é o limite, que o entre-lugar é móvel e passível de diálogos e que a Performance caberá à Educação a partir desses pressupostos. Assim, a essa aproximação teórica entre Estudos da Performance com o campo da Educação é conceituado, nesta pesquisa, como Educação Performativa, e esta concepção é explicada e problematizada no capítulo seguinte.

Porém é possível explicitar, desde já, que isto significa acolher em perspectivas educacionais uma consciência a respeito da presença do corpo como mote de investigação. Se toda ação do cotidiano pode ser estudada como

Performance (SCHECHNER, 2000, 2002, 2010, 2012), como pensar a corporeidade nos domínios da escola? Pois, indagar desse modo pressupõe que os verbos, ensinar e aprender, são vistos de modo performativo e capazes de ver no movimento corporal a voz que fala, que interroga e propõe possibilidades para a escola.

Tal articulação viabiliza diálogos para um pensar do corpo na cultura escolar e como tal corporeidade pode ser estudada como linguagem. Da Performance como presença enunciativa dentro da escola, a Educação Performativa enfoca os processos que consideram a presença viva, atuante e pensante dos sujeitos escolares.

Embora sejam amplos e interdisciplinares os enfoques teórico-analíticos dos Estudos da Performance, esta pesquisa, como observei anteriormente, traz, como eixo comum entre as áreas estudadas, o corpo. O entendimento sobre corporeidade será debatido em um trânsito constante entre o que se propõe estruturalmente na Performance e as iminências do seu aspecto como álibi para evocar processos artísticos escolares, de forma que a pesquisa por meio da dança – sob as lentes da Educação Performativa –, ofusque os limites sólidos entre o que seria um performar escolar e um performar privado da existência cotidiana, entre aquilo que é processual ou definitivo e, principalmente, entre o que é performado de modo a ser considerado como artístico e os limites do que é percebido como campo da vida real.

Isso supõe que os corpos dos sujeitos estudantes nunca são somente estudantis, mas atravessados por sentidos e outros papéis de suas existências (MCLAREN, 1991), fator que também nos leva a olharmos para aquilo que é sutil, e nem sempre visto, portanto, dentro da sala de aula, o que engloba perceber o sujeito como subjetivo e não exato (PINEAU, 2010, 2013). Por fim, nos move a mover frente à vida de forma não linear, mas crítica e interessada na intervenção da realidade que consiste em nosso entorno.

O que quero traçar aqui é a premência do pensar sobre o corpo na escola para além do que ele não pode fazer. E isso significa olharmos para essa corporeidade a partir daquilo que lhe é possível mover e de como essa ação de movimento lhe confere autonomia para agir e para intervir junto aos outros sujeitos em suas realidades. Consiste em um credo emancipatório – não ingênuo ou romantizado – de que a sala de aula em sua micropolítica carrega nela a

potência renovadora para discutirmos questões mais amplas na área da Educação (FREIRE, 2011, 2014; MCLAREN, 1991).

A Performance exige a presença. Se requer presença, requer, igualmente, reivindicação por atualização do tempo presente. Ela exige romper com o passado que coloca o corpo em estado de inércia, pois pleiteia por novos estados corporais. A Educação Performativa, por sua vez, busca mais do que didáticas e metodologias capazes de lidar com a corporeidade dos/das estudantes, o seu performativo requer acolher o corporal como forma de expressão e leitura do mundo, vislumbrando por assim dizer, práticas futuras menos estatizantes (GONÇALVES, 2016).

Ao ter no corpo a sua fonte de especulação, os Estudos da Performance aproximam-se da dança, cujo olhar se volta para esse mesmo corpo social a partir do seu movimento dançado. É neste eixo comum que a pesquisa se insere teoricamente e se assenta por entre as fronteiras, ou seja, em permeios, nos entres, em mobilidades e nas interrogativas que possam reverberar por entre autores que fundamentam e alargam as bases dessa escrita.

Outro contexto de investigação a ser considerado neste primeiro momento é a própria escola. Busquei problematizar a pergunta de pesquisa no contexto do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, localizado no bairro Boqueirão da cidade de Curitiba (PR).

Esta instituição pública de ensino, não apenas é um local colaborador para o desenvolvimento daquilo que se buscou conhecer, como fez parte do ambiente de trabalho do meu performar como professor do componente curricular de Arte no ano letivo de 2018.

Meu vínculo com esta instituição se deu pela contratação do exercício de função vinculado ao Processo Seletivo Simplificado (PSS).⁶ Adentrei esse local com o tempo contratual por prazo determinado entre os meses de fevereiro e dezembro de 2018, período em que consiste o mapeamento da realidade percebida, os processos de estudo exploratório e aplicação das etapas metodológicas da presente pesquisa.

⁶ De acordo com o documento de edital nº 57/2018 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Processo Seletivo Simplificado é destinado a selecionar profissionais para atuar em instituições da rede pública estadual de ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou funções existentes em todo o território estadual.

Todas as atividades desenvolvidas no percurso investigativo do meu performar pesquisador foram vinculadas às minhas práticas pedagógicas, de modo que transitei por entre os objetivos geral e específicos, os conteúdos selecionados em meu Plano de Trabalho Docente (DTP), tal como a aprovação deste documento pelo setor pedagógico da instituição colaboradora.

A partir da escolha da escola como espaço polivalente aos processos investigativos desse estudo, a pesquisa teve sua aplicabilidade em cinco turmas de 9º ano conforme informado na elaboração dos objetivos gerais.

Essa escolha como mote especulatório tem como critério de seleção o maior número de turmas dentro da carga horária de aulas as quais compreendiam os meus horários no espaço colaborador.

Este fator se tornou determinante pela quantidade de colhimento de dados para análise, uma vez que os processos e resultados de criação em dança dos/das estudantes possui um profuso interesse para compreensão da cultura escolar a qual minha pesquisa buscava compreender.

As materialidades discursivas que compõem o *corpus* de análises da pesquisa consistem nas produções de cinco videodanças produzidas pelos discentes sujeitos da pesquisa. Todavia, para o seu aprofundamento e leitura, selecionei um fragmento a ser problematizado, intitulado no percurso do texto de videodança da “*Galera do 9º ano A*”.

Embora se tenha um olhar investigativo para tal materialidade, a pesquisa considerou as aulas práticas de dança um espaço para observações igualmente interessantes e pertinentes à construção do estudo. Devido a isto, os registros das vivências dançantes percorrem a presente escrita de modo a aproximar o/a leitor/leitora do contexto vivencial em que a pesquisa se processou.

1.4 PARA APRESENTAR OS PAPÉIS SOCIAIS FRENTE AOS RITUAIS COTIDIANOS

E parece que isto acontece porque o relacionamento social comum é montado tal como uma cena teatral, resultado da troca de ações, oposições e respostas conclusivas dramaticamente distendidas. Os textos, mesmo em mãos de atores iniciantes, podem ganhar vida porque a própria vida é uma ação dramática. O mundo todo não

constitui evidentemente um palco, mas não é fácil especificar os aspectos essenciais em que não é.

Erving Goffman

Tanto a cultura como a espacialidade física da escola inspiram presenças e instauram dizeres ao corpo. Isso significa dizer que “um exame da escola como uma representação teatral ritualística fornece uma base fecunda para entender o *modus operandi* do encontro pedagógico” (MCLAREN, 1991, p. 29). Ou seja, conseqüentemente as performances dos sujeitos escolares são traçadas e representáveis na medida em que esses sujeitos sociabilizam os seus corpos dentro do domínio sociocultural e simbólico da escola.

Dar atenção aos modos como o cotidiano escolar se ritualiza, significa compreender que as maneiras de ser e agir perpassam estruturas teatralizadas, aos quais consistem nas influências e reciprocidades entre os indivíduos a partir da presença física imediata (GOFFMAN, 2014).

Isso me levou a pensar em quais padrões de comportamento a cultura e a espacialidade da escola inserem sobre os corpos dos/das estudantes e como a prática corporal, via dança, se apresenta como uma forma de compreensão a respeito de tais comportamentos ditados e ritualizados durante o processo da vida escolar dos/das meus/minhas estudantes.

É nessa inquietude que as minhas práticas como educador passaram a ser pensadas. Daí, como exemplo, evidencio o meu questionar constante sobre como os objetos, mobiliários e formatos organizacionais das salas de aula contaminam o meu fazer e inibem ações criativas por parte dos/das estudantes. Onde e/ou em quais momentos, o meu e os seus corpos se encontram de modo não alienante dentro da escola? Quando, ou em quais momentos, nossas corporeidades são vistas e percebidas como formas de aprender? Quais os rituais do dia a dia da escola insistem em nos dar contornos mais definidos sobre o que e como performar os nossos papéis de professor e estudantes?

Ao dar enfoque na relação física e cultural da vida escolar, olhada por intermédio das problemáticas que permeiam o ensino da Arte, sendo estas compreendidas por uma Educação Performativa, constato que essas problemáticas só podem ser pensadas ao se considerar a espacialidade complexa marcada pelas ações reais dos indivíduos.

Consideram-se essas dimensões envolvidas pelos diferentes fazeres, contaminadas e contaminantes pelos agentes escolares. A essa transformação contaminante, o corpo é eixo central de pesquisa, pois, na espacialidade, as estruturas físicas se convergem em linguagem que são impressas, corporificadas e encarnadas sobre as corporeidades dos sujeitos estudantes dessa pesquisa (MCLAREN, 1991).

O educador, a qual me performo, tem na raiz do ordinário escolar o interesse investigativo. As linguagens dos corpos imersos no cotidiano da escola resultam pela diligência de um pensar-fazer arte de maneira mais sensível e que questione o entorno para se compreender melhor, atividades que extrapolem os alcances dos conteúdos básicos e promovam a dissipação dos limites entre a arte e a vida (BARBOSA, 2003). Questionamentos que se prolongam ao dar relevância ao movimento corporal como via de aprendizagem, o qual a estrutura física e cultural do domínio da escola insiste em formatos que confrontam o imaginário amplo e construtivo propiciado pelo campo da arte (STRAZZACAPPA, 2001).

Trazer à tona o movimento corporal em práticas de dança como forma de reflexão acerca de si, do outro e das condições que permeiam os processos de escolarização dos sujeitos estudantes, é colocar os seus corpos em evidência, considerá-los como linguagem, cuja voz é o próprio movimento e as suas interações provocativas na espacialidade física e cultural da realidade escolar.

Reescrevo, então, o início desta apresentação: Educação. Performance. Ritualidades do cotidiano. Dança. Sujeitos que atuam em seus papéis sociais como estudantes. Sujeito artista. Sujeito educador. Sujeito pesquisador. Conceitos chaves, mas nunca estáticos, nesta mesma ordem. Móveis. Mobilidade escorregadia, fronteira e em trânsito.

São essas amplas cenas – mergulhadas de cabeça, tronco e membros na fronteira – que são capturadas pelas lentes desse eu que vivencio a escola. Esse entre-lugar que não me permite a não-mover, que me encoraja a produzir esse estudo e a continuar por entre interrogações ininterruptas nesse performar desafiador do meu papel de sujeito escolar.

Abordados os pressupostos do pensamento educacional que orientam e/ou embasam este trabalho de pesquisa, apresento, na sequência, as seções

que o organizam. Daí, o protagonismo, e até mesmo o apagamento dos corpos dos sujeitos – estudantes – são refletidos por meio da análise das ritualidades da cultura escolar, bem como a inerência da corporeidade e de seu movimento como forma de produção do conhecimento e de um performativo crítico expressado na linguagem artística da dança.

Dado o espaço fronteiro no qual se fundamenta a investigação, considero que um indivíduo que se encontra em fronteira objetiva-se por interrogar e, ao conquistar respostas, encontra nelas novas indagações, por isso, cada sessão do presente texto é uma permeação interrogatória e, a cada pergunta, uma possível resposta para os contextos que investigo.

Em “Permeações I - Entre a Performance e a Educação: quais fronteiras nos interessam ultrapassar?” – os conceitos a respeito dos Estudos da Performance e os seus embricamentos com o campo da Educação são o mote para a compreensão de uma Educação Performativa.

É almejada nessa travessia entre a Performance e a Educação a confluência das atuações dos papéis sociais dos sujeitos escolares frente aos rituais performativos da escola. São abarcadas, neste percurso, contribuições advindas de autores como Richard Schechner, Victor Turner, Erving Goffman, Diana Taylor, Marvin Carlson e Jorge Glusberg.

As relações que se tecem nos campos antropológico e sociológico da Performance evidenciam o corpo como meio interlocutor para mudanças e análise dessas alterações. Tal corporeidade se apresenta em discussões educacionais trazida no diálogo com autores como Elyse Lamm Pineau, Michelle Bocchi Gonçalves e Marcelo de Andrade Pereira.

Em “Permeações II - Entre a dança e o componente curricular de Arte: a presença da dança *nas* escolas ou *para* as escolas?” – a pergunta vislumbra a problematização da linguagem artística da dança como parte do componente curricular de Arte. Significa tê-la no texto como uma vivência discutida, pensada e dançada *na* escola e não *para* a escola.

A abordagem se propõe como um fazer-pensar dança a partir de um olhar contemporâneo tanto em seus conteúdos prático e teórico, como igualmente, na circunstância dos dramas sociais cujo cenário curricular brasileiro exige atenção e criticidade.

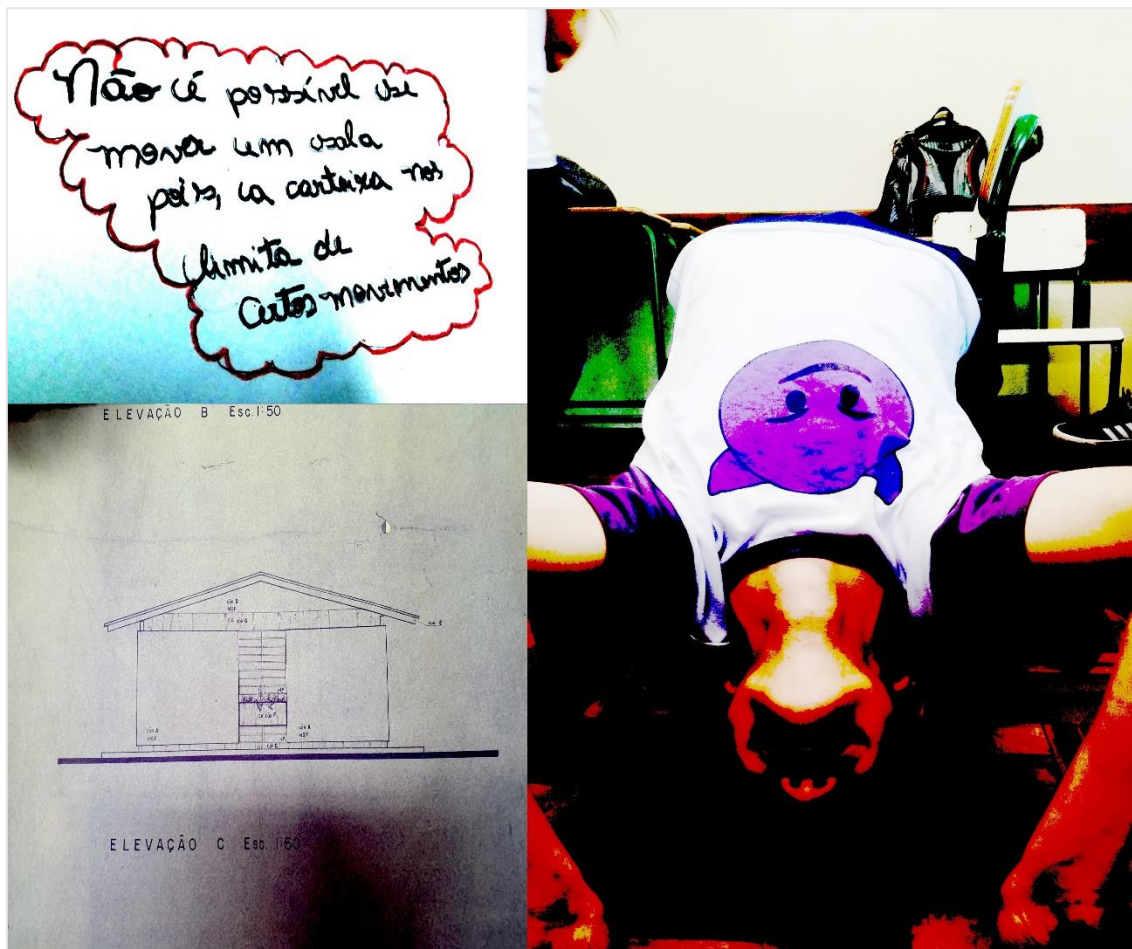
Portanto, o capítulo se orienta frente as particularidades do performar educador do pesquisador, as normatizações e os percursos da dança na Educação Básica, e as experiências dançantes como espaço compartilhado de vivências corporais comportamentalmente restauradoras na escola. Autoras como Márcia Strazzacappa, Isabel Marques e Lenira Rengel conduzem as reflexões ansiadas por essa sessão.

Em “Permeações III - Pode o corpo mover (n)a escola?” - a escrita organiza e explicita as metodologias de pesquisa da investigação. Os processos resultantes da vivência com a dança no componente curricular da Educação Básica são submetidos em possíveis análises por meio dos Estudos da Performance em consonância com os pressupostos da Educação construídos no percurso do texto.

Em “Constantes permeações” - o texto transita pelos entre-lugares alcançados durante a ação investigativa. Busca-se compreender alguns dos não-limites de uma Educação pensada performativamente e o corpo que dança como o lugar primeiro para (se) mover não somente (n)a escola, mas como movimentador de qualquer espaço.

2 EM PERMEAÇÕES I - ENTRE A PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO: QUAIS FRONTEIRAS NOS INTERESSAM ULTRAPASSAR?

FIGURA 3 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR III



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2018).

Enfatizado por Marvin Carlson (2009) em seu amplo estudo sobre Performance está o fato de que esta é um conceito essencialmente contestado. Isto requer o reconhecimento das bifurcações que dão à Performance novos estados conceituais. É nesta contestação que os sentidos rígidos, unitários e inflexíveis perdem funções, ou seja, o caráter transitante da Performance é a sua essência e toda ação de enquadrá-la em um único estado ou modo lhe escapa.

Cabe, então, um mapeamento dos conceitos que regem a Performance em seu amplo escopo de estudos, principalmente os exames de contextos, os quais a expõem como uma possibilidade de compreensão da realidade estudada

e os modos pelos quais tais conceitos podem dialogar com aquilo que se compreende por uma pesquisa em Educação.

2.1 OS ESTUDOS DA PERFORMANCE E OS SEUS PRESSUPOSTOS

Na segunda metade do século XX, entre as décadas dos anos de 1960 e 1970, os Estudos da Performance adentram ao campo acadêmico a partir das confluências e aproximações entre distintas áreas de concentração epistêmica como a Antropologia, a Filosofia, os Estudos do Teatro e as Artes Visuais. A atenuação entre essas áreas vislumbrou por um rompimento teórico e prático com as noções positivistas e normatizantes para com a sociedade, a fim de compreendê-la sob um caráter simbólico e dialógico frente às relações da cultura por meio da linguagem.

Richard Schechner (2000, 2002, 2010, 2012), Victor Turner (2015) e Erving Goffman (2014) correlacionam o campo das relações sociais a aspectos teatrais, e buscam, em uma teoria social dramatúrgica, compreender os processos das ações entre os indivíduos como dramas, cuja construção se estabelece e se modifica perante as relações dos atores sociais e das suas representações frente aos seus contextos. Aos modos como são performados os sujeitos, conferem-se possibilidades de análise estética dos eventos sociais, culturais e políticos.

No que tange às concepções que envolvam o termo *Performance*, a palavra deriva do verbo *to perform*, a qual encontra no substantivo “ação” a sua eloquência (CONTE; PEREIRA, 2013). No tocante a esta palavra, outras derivações lhe são possíveis: do inglês médio *parfournen*, posteriormente, assume do francês arcaico *parfournir* o qual significa “realizar” algo (TURNER, 2015), portanto, performance é fazer e/ou executar algo novo. Desse modo, o substantivo “ação” e o verbo “realizar/executar” possuem um atributo de acontecimento, assim como um ato expressivo e comunicacional. Em português, a performance não possui definições ou traduções de exato sentido, até mesmo esta tentativa deve ser evitada e comutada para verificações específicas do seu contexto e campo de manifestação (MOSTAÇO, 2012).

Mediante este problema de tradução, Diana Taylor (2013) expressa um posicionamento positivo, pois, de acordo com a autora, esta intraduzibilidade

“nos lembra que ‘nós’ – seja em nossas várias disciplinas, línguas ou situações geográficas por todas as Américas – não nos compreendemos uns aos outros de modo simples ou não problemático” (TAYLOR, 2013, p. 44). Taylor completa este pensamento ao apontar como tranquilizadora a própria indefinibilidade da Performance, isso requer dizer que, embora os Estudos da Performance tragam em seu interior uma origem predominantemente em língua inglesa, advindos dos estudos em centros de pesquisas como as universidades dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e na Austrália, as pesquisas sobre essa perspectiva devem estar constantemente em revisão e diálogos com distintas realidades regionais, políticas e linguísticas.

É neste ato atualizante que as investigações embasadas em uma teoria da Performance se alargam e se mostram capazes de corroborar em diversos estudos que anseiam por abarcar análises corporais frente às estruturas de comportamentos sociais, contextos particulares mapeados por práticas de identidades individuais e/ou coletivas.

Para Richard Schechner (2000, 2002, 2010, 2012) toda e qualquer atividade da vida humana pode ser estudada enquanto performance. Conferir com esta afirmativa significa olhar para a cultura como um território de acontecimentos não lineares e nada estáveis, espaços transitantes em que as culturas se chocam, se influenciam e se interferem, conforme aponta Schechner, após os impactos pós-coloniais e os avanços tecnológicos. Vale ressaltar que para o mesmo autor, nem mesmo essas ações transitantes se deram ou até mesmo ainda se dão de forma politicamente correta, o que torna o território da cultura um espaço também de tensões, ideologias, conflitos e desigualdades.

Os Estudos da Performance endossam as pesquisas que exploram esse território cultural dinâmico e complexo pelo viés de amplos aspectos metodológicos, pois, ao afirmar que toda e qualquer atividade social pode ser estudada enquanto performance, e a não linearidade da cultura, resultam-se aspirações de métodos que dialoguem com o contexto específico de estudo e, principalmente, recrutem dos seus pesquisadores diferentes formas de adentrar ao campo das Ciências Humanas, assim como a abertura a novas e possíveis formas de práticas analíticas. Outra importante contribuição de Schechner está ao apontar as diferentes concepções que atravessam a performance e que lhe dão a sua principal característica como sendo a de ser fronteiriça.

O objeto desta disciplina incluem os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música, mas não se limita a eles; compreende também os ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representações e jogos; performances da vida cotidiana; papéis da vida familiar, social e profissional; ação política; demonstrações; campanhas eleitorais e modos de governo; esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas em direção ao corpo, junto com outras formas de curas (como o xamanismo); os meios de comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12, tradução nossa).

Tendo por mote diferentes áreas epistêmicas (a Antropologia, a Filosofia, os Estudos do Teatro e as Artes Visuais) – conforme apontado anteriormente – o caráter interdisciplinar da performance se transforma, se transveste e se imprime teoricamente no entre-lugar. As produções em Ciências Humanas, que tomam os Estudos da Performance como teoria de base, devem atentar ao seu traço conceitual polissêmico, e até mesmo contraditório, pois é desses múltiplos atravessamentos que os estudos na área se ampliam e se ressignificam.

Trata-se de dar às pesquisas uma característica limiar, dialógica e de não fixidez. Isso não significa que exista um não comprometimento com as suas linhas teóricas, mas sim, que há uma prospecção por práticas menos estatizantes e capazes de ampliar os diálogos com o mundo e daquilo que sobre ele se pretende conhecer.

O estudo dos comportamentos sociais envolve estabelecer distinções entre aquilo que “é” e/ou “são” performances daquilo que se especula como performance. Richard Schechner (2000) refere-se a essas distinções ao caracterizar que algo é performance e/ou são performances de acordo com aquilo que é estabelecido e combinado como sendo ser em culturas particulares, as quais são ditadas a partir das convenções, dos costumes e das tradições. Aquilo que é considerado como performance em dada cultura pode não ser considerada em outra.

Porém, desde o século passado a compreensão sobre aquilo que é e/ou são performances têm passado por ampliações conceituais impulsionadas por tradições vanguardistas, das quais se destacam os artistas do simbolismo, os futuristas, os experimentos e subversões sobre representação no campo pictórico instaurados pelos surrealistas e dadaístas, as experimentações pelos

movimentos de *happenings* inaugurados por Allan Kaprow, além dos múltiplos meios de realidade virtual. Este aglomerado de experimentações no campo da performance “aproximam e borram as fronteiras entre as artes performáticas e entre a arte e a vida” (SCHECHNER, 2000, p. 13).

Sobre aquilo que presensifica a performance como ato, note-se que é no termo performativo que a performance ganha lugar de linguagem. Para os estudiosos da Performance (SCHECHNER, 2000; CARLSON, 2009; TAYLOR, 2013) é na categoria performativa que o filósofo John L. Austin (1990) estabeleceu uma metodologia para considerar a performance como um ato de linguagem. Taylor (2013) fornece explicações a este respeito ao informar que, na perspectiva de Austin, todo ato de fala consiste na realização de uma ação. Por exemplo, são as circunstâncias de estruturas convencionais, como o casamento, que tornam o “sim”, dito pelos noivos, uma validade legal. A esse arranjo de contextos válidos, Austin define como eventos de fala. Essa concepção exige das circunstâncias um aspecto citacional e iterativo, que dão à linguagem ação sobre determinadas situações.

Resumidamente, ao compreender o performativo em Austin, nota-se que a sua principal contribuição está no entendimento da linguagem como esta sendo essencialmente uma ação a partir das condições contextuais de normas e convenções, nas quais o uso da sentença é empregado, o que determinará, por assim dizer, o seu significado. Nas proposições das ideias de Austin:

Que nome daríamos a uma sentença ou a um proferimento deste tipo? Proponho denominá-la *sentença performativa* ou *proferimento performativo*, ou, de forma abreviada, “um performativo”. O termo “performativo” será usado em uma variedade de formas e construções cognatas, assim como se dá com o termo “imperativo”. Evidentemente que este nome é derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo “ação”, e indica que ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo. (AUSTIN, 1990, p. 25).

Taylor corrobora esse posicionamento conceitual ao apontar outros desdobramentos da filosofia da linguagem ordinária de Austin, trazendo para a discussão as proposições a partir dos filósofos Jacques Derrida e Judith Butler.

Para Derrida (1991), a concepção de performativo, na perspectiva em Austin, poderia ser questionada no que se refere aos procedimentos de sucesso de uma declaração performativa de acordo com a sua formulação em eventos

de fala favoráveis. Ou seja, em Derrida, a linguagem não apenas instala sobre o contexto a sua realização, como também, é criadora de novos sentidos não saturáveis. Nas palavras do autor:

Qualquer signo, linguístico ou não-linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente desta oposição), em pequena ou grande unidade, pode ser citado, colocado entre aspas; com isso pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável. (DERRIDA, 1991, p. 25).

Para Derrida, a linguagem ultrapassa os limites codificados de situações citacionais e iterativas, pois, por meio dela, é possível criar, recriar e se organizarem os mais diversos contextos dos eventos de fala.

Em Butler, o termo *performatividade* ganha espaço e é cunhado para conceituar as noções de identidade de gênero e sexo que são incorporadas para além dos discursos verbalizados, mas, produzidas através das práticas que são citacionadas e reguladas socialmente. Nesta perspectiva, Taylor expressa que a performatividade é mais complexa de ser analisada, pois, se o performativo “aponta para a língua que age, em Butler, o performativo segue na direção oposta, subsumindo a subjetividade e a agência cultural na prática discursiva normativa” (TAYLOR, 2013, p. 31). Tratam-se de discursos que adentram os sujeitos de forma subjetiva, cruzando-os em comportamentos desejados sobre aquilo que se espera cumprir socialmente legitimado nos seus papéis sociais.

Outro termo que se mostra pertinente esclarecer, quanto ao uso dos Estudos da Performance, é o *performático*, cujo sentido, de acordo com Taylor, se apresenta de forma adjetiva ao viés não discursivo da performance. Embora a linguagem contenha lugar privilegiado na ação discursiva, o performático se apresenta como ação transmissora de sentidos através da linguagem não-verbal, sendo essa uma outra variável da performance.

Nota-se, nessas exemplificações, que os estudos que primam pela investigação do campo da cultura e dos comportamentos sociais enquanto performance, devem considerar a linguagem como produtora performativa de sentidos, o que nos leva à observação de contextos específicos aos quais performam – verbalmente e não-verbalmente – os sujeitos. Mostra-se necessário ampliar os sentidos pelos quais os discursos enviesam as performatividades dos indivíduos que atuam e se inserem em suas mais variadas situações de vida.

As análises acerca do performativo e da performatividade os apontam como modos constituintes da Performance. Tais ações/execuções sustentam a possibilidade de que algo novo é gerado por meio da própria performance. Isso pode ser compreendido ao tê-la como uma concepção da possibilidade para mudanças, pois, “as regras podem dar ‘forma’ à performance, mas o ‘fluxo’ de ação e interação dentro dessa forma pode conduzir a *insights* até então inéditos e mesmo gerar novos símbolos e significados” (TURNER, 2015, p. 112), estes novos símbolos e significados, seriam, então, incorporados em performances subsequentes.

Partilhar de uma teoria que visa pesquisar a performance individual e coletiva, orienta-nos a estabelecer quais perspectivas uma pesquisa da performativa objetiva estudar. Como abordado anteriormente, neste estudo, a performance é ação, significa realizar algo. Mediante isso, em quais ações uma investigação da performance se insere?

O termo preconizado no âmbito popular possui aderência às realizações de alta execução e desempenho corporal. As artes da cena, a música e as artes visuais ocupam da performance um caráter de alto desempenho e realização artística; em alguns casos, a performance ganha sinônimo quase unitário à arte. Em outras circunstâncias, o alto desempenho adentra as qualidades esportivas e o mundo do trabalho. A ação para esses casos significa uma performance de resultados.

Porém, ao se tratar de performance, outras fronteiras podem ser cruzadas e significadas nesse trânsito interdisciplinar. O estudo desenvolvido pelo diretor de teatro Richard Schechner, em parceria com o sociólogo Victor Turner, passou a considerar a vida cotidiana como performance, cujas ações realizamos, – portanto performamos – demandam de treino e prática para se aprender a ser e agir sendo. Ao apresentar que todas as atividades da vida cotidiana poderiam ser estudadas como performances, Schechner amplia os sentidos empregados como aquilo que se entende por performance e produz um terreno teórico fértil para se pensar as construções das relações sociais e o papel atuante dos sujeitos para com as suas realidades.

Os estudos entre Schechner e Turner partem dos conceitos de dramas sociais amplamente aprofundados por Turner. Após a morte do sociólogo, Richard Schechner prolonga as suas pesquisas até amadurecer teoricamente o

campo que compreendemos hoje pelos Estudos da Performance, tendo a aplicabilidade e multiplicidade de bifurcações de sua teoria por outros estudiosos em distintas esferas especulatórias.

Ao se perguntar quais as relações entre performatividade e performance, e quais os limites para a performatividade, Schechner passou a aceitar o performativo como categoria teórica e como forma de conduta em que as aparências expressam as realidades e as realidades conduzem àquilo que se expressam pelas aparências (SCHECHNER, 2000). Desse esse modo, as “performances marcam as identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias” (SCHECHNER, 2002, p. 28).

As contribuições da cultura como performance na teoria de Victor Turner antecipam e adentram de forma significativa o que se conhece por Estudos da Performance, o que se faz necessário, uma breve localização das suas ideias a respeito daquilo que se expressa por dramas sociais. Primeiro, como já apontado, as pesquisas sociológicas propostas por Victor Turner são confluídas por parte de uma teoria social dramática em que são apropriadas da área do teatro um arranjo de conceitos a serem refletidos metaforicamente ao campo social.

Essa teatralização dos aspectos da vida cotidiana perpassa aquilo que se possa entender, em primeira instância, por dramas. De modo geral, os dramas sociais são desenvolvidos por quatro fases que se dão nas inter-relações socioculturais onde “cada uma rivalizando-se com a anterior na ação de entender os limites da teatralidade” (TAYLOR, 2013, p. 200).

São elas: 1. Fissura ou ruptura social e o desprezo da norma. Esta fase é marcada por “uma situação que ameaça a estabilidade de uma unidade social – família, corporação, comunidade, nação, etc” (SCHECHNER, 2012, p.75). Para Turner (2015), ao se desprezar e/ou se colocar em dúvida uma determinada norma, abre-se espaço de tensão social na arena pública. Essa fase pode ter, em seu cerne de produção tanto os aspectos espontâneos do convívio das formas, quanto pode ser organizada por uma pessoa ou grupo que estejam disponíveis para lidar com o enfrentamento das circunstâncias, até então, consolidadas.

2. Crise. De acordo com Schechner (2012), é a expansão da fase anterior e a sua abertura para o público. A fase da crise, quando não solucionada, pode desencadear em estados de divisões e rivalidades.

3. Ação Reparadora. Buscam-se formas de lidar e solucionar a crise. Nesse estágio, Turner informa ser necessário colocar em operação mecanismos formais e informais de ajuste e reparação, o que significa, portanto, dizer que os mecanismos podem ser interpretados “desde conselhos pessoais e julgamentos informais à maquinaria jurídica formal e, em determinados tipos de crise, à performance de rituais públicos” (2015, p. 99). Dito de outro modo, a reparação envolve as ações ritualizadas de modos legais, religiosas ou militares de acordo com o seu contexto de conflito.

E, por fim, 4. Reintegração ou reordenamento das normas sociais. Visa a solução e o reestabelecimento da ordem social ou, em outros casos, propende-se a separação.

O olhar dos dramas sociais propostos por Victor Turner, descritos neste texto, direciona-se às investigações das estruturas sociais em seu pleno desenvolvimento estrutural, ou seja, consideram-se os dramas parte constituinte das formas pelas quais diversos grupos sociais interagem em situações cotidianas que englobam conflitos ou momentos de instabilidade.

Supõe-se que esses processos culturais pelos quais passam os diferentes grupos sociais devêm de procedimentos de “conversão de valores e fins particulares, distribuídos sobre um espectro de atores, num sistema (que é sempre temporário e provisório) de significados compartilhado e consensual” (TURNER, 2015, p. 105). Em outras palavras, os dramas sociais se originam perante as diferentes memórias, a conferência passada em possíveis negociações com o momento presente em prol de alguma possibilidade de modificações futuras. Nisto está a ruptura como ação de confronto a qualquer regra determinada e a desconfiança das formas de controle de relações mais evidentes.

Schechner aponta considerações a esse formado de dramas ao seu tocante universalista e nivelador de eventos. Para o autor, a perspectiva elaborada por Turner é baseada estritamente em dramas de estilo ocidental, mas enfatiza que esta mesma perspectiva de análise social pode ser usada como um dispositivo de ensino. É considerável pontuar que muitos dos estudos

antropológicos de Victor Turner propiciaram uma interessante metodologia investigativa para as pesquisas etnográficas na Antropologia e métodos de construção de narrativas teatrais para o trabalho cênico do grupo de atores dirigido por Richard Schechner.

[...] a teoria do drama social tem seus pontos positivos. Permite selecionar um ponto de partida e um ponto final, moldando um jogo de eventos históricos ou sociais, de forma que um aglomerado de ocorrências que podem inicialmente parecer incompletos, se tornem manejáveis como um drama. (SCHECHNER, 2012, p. 76).

Embora as fases dos dramas sociais – ruptura, crise, ação reparadora e reintegração ou separação – consistam em formas preliminares para uma compreensão de performances sociais e a preconizada ocidentalidade do pensamento proposto por Turner, a palavra drama abarca o seu significado para qualquer tipo de representação cultural específica (SCHECHNER, 2012) e “ao mesmo tempo, o drama é o nosso jeito nato de nos manifestar para nós mesmos e de declarar onde o poder e o significado estão e como eles são distribuídos”. (TURNER, 2015, p. 110).

Dados os pressupostos que consistem em uma teoria da Performance em interface aos dramas sociais, a ideia de *comportamento restaurado*, elaborado por Schechner, adentra de modo interessante as novas fronteiras que a presente pesquisa busca alcançar. Para o autor, a vida cotidiana abarca uma série de atitudes que envolvem comportamentos ajustados e reajustados aos nossos papéis sociais. Assim, uma performance social se volta para aquilo que tornamos possível de acontecer pelas nossas ações frente a nós mesmos e frente aos outros.

O comportamento restaurado são comportamentos duas vezes experienciados (SCHECHNER, 2002), isso requer dizer, que as ações cotidianas são remontadas a partir de experiências e comportamentos rearranjados de circunstâncias anteriormente vivenciadas pelo sujeito inserido na cultura da qual faz parte. É possível traçar uma articulação entre essa ideia aos conceitos de performance em Turner, citados anteriormente nesse estudo. A restauração do comportamento de Richard Schechner atrela-se à produção dos *insights* que se abrem para a produção de outros símbolos e significados a serem incorporados no devir da realização de novas performances em contextos de ações cotidianas.

Assim, as performances “funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social” (TAYLOR, 2013, p. 27), e é devido ao entendimento dos eventos ordinários como performances que essa teoria tem legitimado o seu sentido epistemológico.

Para que se possa entender o que se quer por comportamento restaurado, Schechner expõe a necessidade de analisar os atos que estão para além do corpo que performa, ou seja, trata-se das condutas ou sequências bem-sucedidas, as quais são separadas e conscientes dos sujeitos que as realizam. Essas condutas ou sequências são apresentadas anteriormente a nós através da cultura, sendo elas externas as nossas atuações sociais e, por serem à parte de nós, esses comportamentos podem ser aprendidos, transmitidos, manipulados e transformados. Ao entrarem em contato com os diversos comportamentos que aduzem as nossas ações sociais, os indivíduos performam hábitos e adquirem condutas. Para o estudioso da performance, Marvin Carlson:

Reconhecer que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados levanta a possibilidade de que qualquer atividade humana possa ser considerada como performance, ou, pelo menos, que toda atividade é executada com uma consciência de si mesma. A diferença entre fazer e “performar”, de acordo com esse modo de pensar, parece estar não na estrutura do teatro *versus* vida real mas numa atitude – podemos fazer ações sem pensar mas, quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de performance. (CARLSON, 2010, p. 15).

A contribuição de Carlson nos permite considerar na ação pensante dos sujeitos, mediante as performances vivenciadas por eles, um ato atualizante e consciente diante a vida e perante as circunstâncias que os envolvem. Richard Schechner designa o comportamento restaurado como ação simbólica e reflexiva, nunca vazia, mas cheia de significados multivocais, ou seja, um eu pode se performar como um outro, um papel ou vários papéis sociais.

Isso requer olharmos para os sujeitos não apenas como incorporadores da cultura, mas também, agentes rompentes da tradição. Ao se tornar conscientes de suas performances os sujeitos propiciam espaços para “exploração de estruturas e modelos de comportamento alternativos e novos” (CARLSON, 2010, p. 24).

Ao tomarmos como pressupostos a invenção, a novidade e a superação de padrões comportamentais produzidos pela consciência a respeito de nossas performances sociais, uma teoria performativa envolve pesquisas que olham para o social, para o corpo que produz sentidos e para as possibilidades inventivas de criar a própria culturalidade. Por dar ênfase no contexto, os Estudos da Performance se instauram fundamentalmente na cultura e menos no ato histórico (PEREIRA, 2012). Disso parte uma investigação que se volta mais aos processos do que aos fins, mais ao momento presente do que ao passado, e como potência de futuras mudanças por intermédio da atualização daquilo que se vive no momento imediato.

Atualizar para inventar aquilo que se encontra inerte para um (re)conhecimento a respeito de si e das suas inserções em meio aos dramas sociais que emergem do cotidiano. Estabelecer a atuação de papéis sociais, horas apenas vividos, para um novo alcance de vivacidade e potência diante daquilo que podemos fazer e intervir. Performance é tomada de consciência dos estados de presença por meio da ação do corpo e da intrínseca performatividade que o atravessa.

Assim, vivenciamos o mundo por intermédio de corporeidades que se performam a partir do que temos denominado nesta pesquisa de *atuação de nossos papéis sociais*. Torna-se válida a conceitualização de algumas particularidades desse termo. Para tanto, recorremos às considerações de Turner (2015).

Para este autor, o verbo *atuar* possui, em sua raiz anglo-saxônica, ambiguidades: pode referir-se na realização de um fazer atrelado às coisas da vida cotidiana ou à encenação no palco ou em um templo. A palavra permite, também, atrelar-se aos modos de trabalhar e mover na ação corporal, mas pode ser a realização para representar uma peça de teatro ou a validação da nossa expressão para se alcançar uma verdade é possível ser, ainda, a representação para escondermos ou dissimularmos determinadas situações.

As definições da palavra *atuação* convergem para as mais diversas situações cotidianas e envolvem um amplo domínio ao qual qualquer sujeito pode se atrelar. Significa, pois, compreendermos as atuações sociais como ações frente aos mais variados contextos, representar “é trabalho e lazer, solene

e lúdico, presunção ou sinceridade, nosso tráfego e comércio mundanos e o que fazemos ou assistimos nos rituais ou no teatro” (TURNER, 2015, p. 145).

Erving Goffman (2014) problematiza a atuação dos papéis sociais por intermédio de uma análise da representação teatral ao trazer a dramaturgia como metáfora para a vida real. Assim, o autor aponta para os papéis sociais, os quais performamos, assemelhando-os aos papéis de atores no palco. Nessa perspectiva, o ato de ação engloba uma noção comunicacional e performática que tomamos diante de outros atores sociais.

Pode-se dizer que a performance consiste na “atividade de um indivíduo, que ocorre durante um período marcado por sua presença contínua perante um conjunto particular de observadores, e que tem alguma influência sobre esses” (CARLSON, 2010, p. 19), e, por conseguinte, os papéis que desempenhamos consistem em atos de comunicação e regulação da realidade social frente às diversas situações nas quais nos performamos.

Embora Goffman não enfatize o caráter de consciência da performance o que, de acordo com Marvin Carlson, levantaria possibilidade de um engajamento na ação sem necessariamente ter a consciência dela – a sua definição sobre performance articulada com a relação entre o performer e sua audiência se difere das definições de Schechner, cuja perspectiva está mais ligada ao corpo de quem performa do que a comunidade em que o sujeito se mostra socialmente.

Essas distinções não se comprometem, uma vez que ao atentar para os aspectos entre sujeito e coletivo, as pesquisas em performance se redirecionam, se multiplicam e abrangem outras possíveis formas de análises de cunho social. O que se quer com essa abordagem é estabelecer que os papéis que atuamos/representamos socialmente estão carregados de sentidos e interferências. Esse amplo jogo de linguagem comunga por um olhar atento aos corpos e as suas ações interativas no campo da cultura.

Ao se tratar de representação, esse conceito se distingue como as múltiplas formas pelas quais nos apresentamos diante dos outros sujeitos sob diferentes circunstâncias. Trata-se, pois, de agenciamentos do performer para se estabelecer perante o seu público, ou seja, “as características gerais das representações podem ser consideradas como coações da interação, que agem

sobre os indivíduos e transformam suas atividades em representações” (GOFFMAN, 2014, p. 78).

Esta forma de agenciar as condutas comportamentais e performáticas aperfeiçoam as ações mais corriqueiras do cotidiano ou, até mesmo, as mais elaboradas, ocorridas em eventos de maior importância social.

E parece que isso acontece porque o relacionamento social comum é montado tal como uma cena teatral, resultado da troca de ações, oposições e respostas conclusivas dramaticamente distendidas. Os textos, mesmo em mãos de atores iniciantes, podem ganhar vida porque a própria vida é uma encenação dramática. O mundo todo não constitui evidentemente um palco, mas não é fácil especificar os aspectos essenciais em que não é. (GOFFMAN, 2014, p.85).

Esse amplo palco das relações sociais prorrogam estados corporais e transformam as identidades perante aquilo que buscamos representar, embora tenhamos em nossas vidas cotidianas uma constante tarefa performática, os atores sociais se apresentam e retomam os seus repertórios já conhecidos, mas como nos comportamentos restaurados, são capazes de atualizar e ressignificar as suas próprias práticas de atuação.

Esse conceito pode ser articulado ao seguinte apontamento de Erving Goffman:

Quando um indivíduo passa a uma nova posição na sociedade e consegue um novo papel a desempenhar, provavelmente não será informado, com todos os detalhes, sobre o modo como deverá se conduzir, nem os fatos de nova situação o pressionarão suficientemente desde o início para determiná-lo a conduta, sem que tenha posteriormente de refletir sobre ela. Comumente, receberá apenas algumas deixas, insinuações e instruções cênicas, pois se pressupõe que já tenha em seu repertório uma grande quantidade de “pontas” de representações que serão exigidas no ambiente. O indivíduo já deverá ter uma ideia clara da aparência, da modéstia, deferência e justa indignação, e pode tomar liberdades em desempenhar essas “pontas” quando necessário. (GOFFMAN, 2014, p. 86).

A contribuição de Goffman articula-se com a ideia de comportamentos que são reajustados, repetidos, e nunca pela primeira vez. Isso nos coloca na reflexão da performance como um modo de expressão da nossa trajetória, hábitos, costumes e de como podemos olhar para os nossos próprios agenciamentos comportamentais. Ato impregnado por performatividades, estados sociais e ações performáticas.

O que podemos deduzir está na relação da representação de nossos papéis sociais como atos de presentificações estéticas e simbólicas na esfera sociocultural. Os agenciamentos performáticos em inserções cotidianas expandem o que diz respeito às nossas performances e, principalmente, como tais agenciamentos podem ser atualizados, inovados, sendo capazes de nos oferecer outras e novas posições de ser e agir como sujeitos.

Nunca uno, mas múltiplos. Nunca fixos, mas processuais. Nunca apenas isso ou aquilo, mas uma gama de oportunidades de performances perante os contextos que nos tocam. Sempre coletivos, inseridos com o outro e formados por atravessamentos entre os diversos atores.

Isso nos resigna a refletirmos sobre os modos como a comunicação pode ser compreendida por intermédio das perspectivas traçadas até o momento.

Jorge Glusberg (2005, p. 85) considera que comunicação e participação se relacionam com um momento concreto de experiência da performance. Marcelo Pereira (2013) a partir deste mesmo pressuposto acrescenta que “é a consciência do performer – condensada no corpo em ação – que se dá a ver, que é comunicada para um coletivo” (PEREIRA, 2013, p. 29), assim como aponta Pereira: participar significa, aqui, *tanto fazer parte quanto tomar parte*.

Pode-se indagar, então, que a performance comunica, toma parte e se instaura por meio de práticas contaminadas e contaminantes dos sujeitos que se manifestam através das representações de seus papéis sociais. Pode-se, pois, embasar que performar é comunicar.

A Performance, como campo epistêmico, requer essencialmente um conceito contestado, porquanto resulta no embricamento de distintas áreas e campos de saberes e, por este motivo, definições fixas não sustentam a complexidade analítica que se propõe por ela investigar, dada a sua forma interdisciplinar. Nos entre-lugares antropológico, filosófico e artístico, os Estudos da Performance exigem a ampliação e ressignificação a respeito da possibilidade de se pensar os sujeitos perante as suas ritualidades social, cultural e política.

A atualização do momento presente, e a consciência a respeito das performatividades que nos cercam, colocam o sujeito como foco pelo qual uma performance pode ser estudada.

Nesse sentido, a comunicação perpassa as relações que se expressam via atuações/representações dos papéis ocupados por nós dentro dos dramas sociais que nos conectam culturalmente com outros sujeitos. Torna-se, então, necessário compreender os cruzamentos que as atuações dos papéis sociais circunscrevem sobre os corpos.

2.2 O CORPO NA PERFORMANCE

No texto *Corporeidades em minidesfile* (2004), Luiz B. L. Orlandi pontua a difícil tarefa de um plano textual que possa localizar os diferentes pensamentos que teorizam as reflexões a respeito do corpo. Tanto nos aspectos antropológicos e sociológicos quanto nos artísticos e filosóficos as leituras em torno do tema se alargam e se problematizam.

É notória, até o momento presente, as implicações dos Estudos da Performance por intermédio dos comportamentos performáticos que atravessam os sujeitos frente à interatividade da vida cotidiana. Neste cenário, o corpo encontra um lugar privilegiado no que se possa querer aprofundar por performance. O corporal nessa teoria produz questionamentos acerca dos seus próprios contornos, como também, desafia a incorporação de noções tradicionalistas, silenciadoras e inconscientes que possam conduzir as corporeidades que apenas agem sem necessariamente atuarem de forma ativa em seus mais diversos tipos de dramas sociais.

O olhar investigativo está por desvendar as complexas ramificações socioculturais na completude de uma experiência presentificada no indivíduo, e por intermédio das ações geradas no âmbito das coletividades. Esta afirmação certamente se faz valiosa fonte de especulação porque a “performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros.” (PINEAU, 2010, p. 104). Torna-se evidente o seu caráter de análise centrado na unicidade proveniente do corpo e dos sentidos que, através dele, são emanados, tanto em análises individuais quanto em outras situações, cuja amplitude envolva outra infinitude de pessoas.

Se a performance requer do sujeito ação consciente, a presença reivindicadora do corpo se apresenta como eixo principal de diálogo com o mundo. O corpo na Performance é entendido como espaço realizador dos

múltiplos pensamentos e diversificação das condutas comportamentais produzidas e prolongadas por ele. É através dos diálogos propositados pelo corpo que corporeidades são colocadas em questão cotidianamente com a cultura. Em outras palavras, por conter em si mesmo todas as informações, o corpo se torna recipiente de reflexões complexas e subjetivas que despontam em direção às formas pelas quais é possível olhá-lo e compreendê-lo.

Considera-se – independentemente do escopo de estudo e/ou interesse particular – as pesquisas embasadas em uma teoria da Performance direcionadas e convergidas em prol de um pensar para com o corpo. São envolvidas, nas conjunturas da sua epistemologia conceitual, visões que conferem ao corporal a sua presença física, devotando-se sobre ela uma exigida presentificação diante da consciência do seu atributo como contorno materializante de distintos tempos e espaços.

Vincula-se a essa presença a envoltura de uma subjetividade transformável por sua processual e instável construção de identidades, como também, ligam-se a ela as inúmeras percepções condizentes e ábsonas da sua significância em percepções das conjunturas do que é possível viver através do corpo. Dessa maneira, não se torna cabível considerar o corpo “apenas como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação” (PEREIRA, 2012, p. 294).

Nos Estudos da Performance, a conotação corporal é lugar central para se compreender qualquer fenômeno performativo. Trata-se de incluir ao corpo a sua não neutralidade e a sua essencial visibilidade. Todo contorno, toda curiosidade e toda premissa da performance são captados na corporeidade que há nos sujeitos.

É envolvida em uma teoria performativa a possibilidade de avivar um corpo em sua expressão e comunicabilidade porque são levadas para a arena cultural as investigações abarcadas sob o pressuposto de que pelo corpo são oriundas as mais amplas afetações e afetividades.

O corpo para a performance é investigado na égide da sua existencialidade. A este existir expressivo-comunicacional uma conotação que lhe faz jus: conceito expandido para além do que é considerado em perspectivas artísticas, mas, tratado como visibilidade capaz de dar “formas de aparição do

sujeito que não são necessariamente acolhidas — e, por vezes, teoricamente não passíveis de serem acolhidas — no âmbito do comum.” (PEREIRA, 2017 p. 33).

Logo, passível de igual forma, uma expressividade comunicacional de um performedo existir, assim também visto na possibilidade de um não tomar parte. Todavia, nunca abstraído na mediação dos seus próprios sentidos. O corpo, nessas circunstâncias, é o mais puro e seletivo diálogo. É igualmente um deixar estar mediante as convivências sem alguma convergência, pura assimetria social.

A ocupação do corpo é localizada naquilo que nele se dá a ver. Por isto, a presença corporal na performance resiste a qualquer operação que impere por invisibilidade dos sujeitos (GONÇALVES, 2016). É possível ponderar que se trata de um saber teorizante que está envolto por ideias capazes de propagar espaços mais reflexivos sobre a própria existência humana, cujas mediações, entre o corpo e cultura, convergem para a desconfiança das estruturas que subjuguem o corpo como aparato simplório. O corpo na performance é o principal interlocutor, mediador e propulsor de qualquer sentido. O corpo é indiscutivelmente protagonizante.

Consiste, pois, em uma preponderante renúncia que se firma contra os diversos modos de promoção ao apagamento das percepções, das formas de coação de produção da crítica e a inibição do questionar acerca dos discursos que circulam no âmbito sociocultural.

Isto posto, uma investigação que reflete a corporeidade por meio da teoria da Performance, deve orientar-se para as verificações de contextos que fomentem sutis e/ou evidentes castrações da expectativa das falas, dos gestos e da atuação dos papéis sociais. O sujeito que performa é protagonista da sua própria presentificação porque se reconhece sobre ela e a respeito das formas de presentificação do existir do outro. Performance é ação e é tomada de postura sensível em constante projeção para condutas individuais e coletivas.

Almeja-se com a Performance a celebração do corpo e de todas as suas formas de partilha. Está envolta a promulgação corporal como voz de resistência aos silenciamentos, e considerada, nesse processo, a mediação para as trocas, as reverberações dos encontros, da abertura para a experiência e dos diferentes modos de tocar e ser tocado perante a ação de atuar a própria vida.

É pelo corpo e com ele, em primeira e última instância, que se dá a possibilidade de ação reflexiva da performance. É o corpo o objeto principal de especulação da performance. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem, pelas vias dos Estudos da Performance, serem analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo, sempre consideradas, nesse processo, a plenitude da presença e a possibilidade de experimentação. (GONÇALVES, 2016, p. 75).

É resgatada e complementada a fala de Orlandi, abordada inicialmente nessa sessão, na medida em que esta pesquisa considera o corpo pelas vias da sua compreensão captada nas lentes da performance, o que quer dizer que a corporeidade é perpassada como um fio condutor teórico e prático para as nossas experimentações científicas.

Um pesquisar do corpo cujo escopo está em constante trânsito entre a cultura, o social e o político, retornando-se, através dessas esferas humanas, a intencionalidade de dar a ele espaços comunicativos. Amplia-se, então, os meios para suas formas expressivas e as ferramentas epistemológicas para proporcionar ao corpo uma real aparição e uma potente capacidade de intervenção individual e coletiva.

Um estudo embasado na performance acarreta o abarque de sutilezas conforme nos orienta para anuição de mais postuladas reticências, porque o próprio corpo é tido como puro inacabamento e se faz lugar para o mais inesperado devir⁷. Corporeidade que transita por entre processos humanos e na legitimidade de poder se colocar pensando, quer acerca de si mesmo, quer pensando em sua capacidade de interação. À vista disso, a “performance é um dínamo que despoja o significado de uma aplicação final e sobremaneira abstrata, sendo assim, ela não prejulga de funções” (PEREIRA, 2012, p. 298).

Logo, o performar nunca será mensurado sem um atrelo do corpo. Como bem aponta Pereira (2012), exigir-se-á da performance a infindável evocação corporal como intermediador dos significados transmitidos por sua ação e na

⁷ O termo devir será utilizado em alguns momentos dessa escrita a partir do seu significado conceitual, ou seja, como um verbo intransitivo cuja noção atrela-se ao seu sentido em vir a ser, tornar-se; transformar-se; devenir. Afastam-se para a construção do texto o atrelo das concepções filosóficas amplamente vinculadas ao termo devir aos estudos Gilles Deleuze e Félix Guattari.

consideração daquilo que se faz como forma de recepção dos sentidos, atrelado condicionalmente a ideia de uma coletividade.

Outra concepção está em haver na performance o seu *status* na condição participatória atrelada ao corpo, logo, tratar-se-ia da “presença de um corpo que participa, que age, que recupera e reproduz hábitos apreendidos em uma trajetória de construção social/cultural” (GONÇALVES, 2016, p. 75), sem no entanto, limitar-se em sua contextualidade, mas, como potencial performativo que advém para aquilo que pode ser pelo corpo restaurado.

Na sequência lógica deste percurso acerca do corpo por intermédio de uma perspectiva da Performance, a sua presença como álibi existencial se apossa de discursos que evocam maiores consciências para ser/agir/atuar no mundo. Glusberg (2005) contribui significativamente nesse sentido e na projeção para a qual alude o escrever dessa pesquisa.

A experiência que roga para a manifestação expressiva do corpo tem na cultura um lugar de destaque, enfoca-se, entretanto, a palavra *destaque* – ênfase minha –, uma vez que para Glusberg (2005, p. 100) a expressão do corpo é capaz de gerar situações polêmicas para qualquer contexto social. Todavia, a evolução da cultura se faz justamente na medição dos padrões de convencionalidades e nos modos de avanço que são introduzidos na própria circunstância cultural.

A destacável e/ou polêmica sobre o corpo consiste na sua utilização como meio para além de um estado de sobrevivência, significa afirmar que é no corpo que toda sorte de performances rituais e cerimoniais se consolidam e se materializam no território das relações humanas. Caberia, pois, tomar parte da ideia que “investigar o próprio corpo, apresentá-lo nu, dedicar-se a observar suas funções íntimas, investigar as suas potencialidades sensoriais, seu perfil moral, significa transgredir um dos principais tabus de nossa sociedade” (GLUSBERG, 2005, p. 100). Afinal, performances de consciência defrontam-se com as formas de regulação das experiências já impostas e previsivelmente elaboradas por estruturas cristalizadas e dominantes.

O corpo na performance caminha na contramão das experiências previsíveis e bem elaboradas que visam à obtenção de corporeidades definidas e imaginadas. Pelo contrário, o corpo que se quer com a performance é o corpo dos desarranjos ou, como citado metaforicamente nesse estudo, um corpo que

se expressa no inacabamento, na não conclusão, ou seja, por vias das suas reticências.

Tal ideia articula-se a uma concepção que compreende as “performances, como verdadeiras emergências estéticas, são transgressões dentro de uma cultura em que o corpo, a partir das convenções vigentes, é alienado de si próprio.” (GLUSBERG, 2005, p. 100). As corroborações de Glusberg direcionam essa pesquisa para um pensar do corpo como uma performance de consciência e como atributo para a resistência do seu apagamento, o que torna urgente a violação de antigas regras em prol da prospecção por novos estados de experiência a serem sentidas e perpassadas por vias corporais.

Desse modo, o corpo se apresenta como meio produtor e transgressor de sentidos, percurso pelo qual a performance se estabelece de maneira problematizadora e articulada como forma de compreender os embates da existência humana.

Para Mostaço (2012) é pelas vias do corpo que a performance alcança seu lugar constitutivo, pois, ao corporificar, institui e organiza os processos culturais e identidades de modo que se vale “de processos legais, morais e sagrados; ou, ainda, manuais, tecnológicos e digitais, em cada circunstância e em cada situação” (MOSTAÇO, 2012, p. 145).

Conforme Pereira (2012), todo e qualquer contexto investigativo em performance confluirá para o corpo e para a presença física, pois é da corporeidade do sujeito que identidades são a ele moldadas, criando-se formas e sentidos. O mesmo autor complementa este pensamento ao tomar o corpo na performance como espaço de representação e atuação.

Performance, então, pode ser tomada como uma forma de reapresentação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções, ao perambular em torno dos mesmos, não exaurindo, não esgotando, ademais, seu potencial de significação. A performance é um dínamo que despoja o significado de uma aplicação final e sobremaneira abstrata, sendo assim, ela não prejudica de funções. Ela exige, em contrapartida, o amparo do corpo, ou melhor, a evocação do *corpo* no manejo dos significados expressos por ela, seja em sua *execução* seja em sua *recepção* – o que postula, invariavelmente, uma coletividade. (PEREIRA, 2012, p. 298 – grifo do autor).

Tanto a execução quanto a recepção, apresentadas por Pereira, ampliam aquilo que se quer saber a respeito da Performance em sua noção transferidora do “o quê” os seres humanos fazem em suas interações sociais para o “como” realizam essas ações. Para Icle (2013), essa transferência de atenção para como a ação se estabelece redireciona as noções acerca do corpo. Por meio de um estudo da presença, via aquilo que se corporifica e encarna, o autor dá à performance um aspecto de lente ampliadora da ação e do gesto corporal.

Paul Zumthor (2007), tange a corporeidade e a sua presença para ação de leitura do texto literário. Ao problematizar as mudanças no tocante às formas de ler, o autor credibiliza a performance à inovação para a abordagem da leitura, e ele assim o faz ao crer na transmissão e recepção textual por intermédio do suporte do corpo que fala a palavra viva. É a oralidade e o gesto que, subsequentes à vista e à audição, estabelecem o ato de recepção e com o efeito próprio da situação oral que a transmissão e a recepção se constituem como um ato único de participação e copresença.

Esse ato único é a própria performance (ZUMTHOR, 2007, p. 65). Ao atribuir corporeidade e o seu performativo na instauração do texto através da performance, Zumthor alarga os conceitos a respeito da potencialidade enunciativa do corpo, legitimando-o como sendo capaz de agir de forma comunicativa, e, também, capaz de marcar aqueles para quem se refere.

Dado um mapeamento a respeito da primazia da presença do corpo na performance, nota-se que a corporeidade neste cenário teórico postula por compreendê-lo de maneira a ser participativo frente aos circuitos da esfera social e cultural, pois demanda a presentificação dos sujeitos e de suas operações comunicativas.

Na performance o corpo (re)organiza os processos da cultura e os molda. Por esse motivo interessa aos Estudos da Performance os modos como as corporeidades operam e se instauram mediante as relações dos dramas cotidianos. Por comunicar, o corpo marca as esferas que o envolvem, e, em vista disso, a performance não pode ser neutra, mas carregada de sentidos e representações ideológicas. O corpo é, para a performance, o eixo, a centralidade e a potência investigativa.

A subjetividade do corpo é, para a performance, o ânimo para se construírem outros e novos olhares, cada vez mais sensíveis e acolhedores dos sujeitos que atuam em seus mais variados papéis, pois, intensificam-se através daquilo que por eles é incorporado, as chances de se notar o próprio campo da existência sociológica da qual vivenciamos.

Uma pesquisa contemporânea sobre o corpo que se performa, se converge, justamente, às variadas perspectivas dos conteúdos da Antropologia, da Filosofia e da Arte que dispõem de sua atenção, como bem pontua Turner: nos sujeitos vivos.

2.3 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Esta pesquisa parte do pressuposto de que performances cotidianas engendradas em dramas sociais consistem em esferas amplas, complexas e transitantes da cultura. As representações dos corpos por meio das atuações dos papéis sociais desencadeiam um emaranhado de fios performáticos, relacionais e comunicativos. Todavia, nem sempre fáceis e harmoniosas.

Isso supõe o reconhecimento de que a performance no âmbito educacional é igualmente conflitante e limiar, o que não a torna fadada ao caos, e a coloca sobretudo como espaço reflexivo no tocante àquilo que se possa pesquisar por Educação e a clareza em meio a práticas indistintas.

Se performance requer a presença (GLUSBERG, 2005; PINEAU, 2010; ICLE, 2011; PEREIRA, 2013, 2017; GONÇALVES, 2016, 2019), tal requerer invoca aquilo já postulado por Paulo Freire (2011) sobre a presença do corpo a partir de uma pedagogia que propicia aos sujeitos um pensar sobre si, como modo de intervenção e transformação, como atitude que fala e constata, ação educativa que compara e avalia, que oferece a possibilidade de decidir e de romper, de uma prática educacional que ensina a fazer e a sonhar.

Cruzar as fronteiras dos Estudos da Performance com o que se quer em uma pesquisa teórica-prática-metodológica em Educação significa ampliar as formas das práxis do ensinar e do aprender, isso porque tal ideia enxerga na ação performática as perguntas e as respostas capazes de alastrar as vivências cotidianas daqueles que experienciam corporalmente a escola.

Por sua compreensão como linguagem (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; GLUSBERG, 2005) e método de análise social (TURNER, 2015; GOFFMAN, 2014; TAYLOR, 2013; SCHECHNER, 2000, 2002, 2010, 2012) a performance oferece à Educação uma ótica para se observar processos nem sempre vistos e acolhidos pela tradição institucionalizante de ensino e comunga por novas problemáticas preocupadas com a “centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem; o caráter de invenção e de intervenção na realidade; a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes” (BONATTO; ICLE; PEREIRA, 2017) além de dar a oportunidade ao ator social de colocar a si próprio como investigação.

Todas essas premissas desestruturam a hegemonia que se constrói nos espaços educacionais, desestabilidades que passam a permear os ossos, os músculos e a pele de quem vive a escola em sua insistente escolarização nos domínios dessa instituição de ensino.

Pensar a Educação como performance é caso recente no cenário das pesquisas brasileiras. Conforme aponta Icle (2010), os estudos do início deste século são oriundos das amplas pesquisas realizadas desde a década de 1960 em países de língua anglo-saxônica. Concernente às investigações que remontam para o campo da Educação, tornam-se necessárias algumas considerações a respeito de concepções, assim como de expressões, mas atentemos, neste primeiro momento, somente ao que rege a distintabilidade na utilização dos pronomes aos seus referidos escopos de estudos, para destinar, posteriormente, o aprofundamento e análises dos conceitos.

Elyse Lamm Pineau (2013), influenciada pelos Estudos da Performance e do Teatro, realizados por Richard Schechner em conjunto com Victor Turner, articuladas aos textos dessa autora as discussões da Teoria Crítica, conectam-se as peculiaridades norteadas por esses estudos para conceber pistas e metodologias para lidar com o conhecimento educacional em vias da escolaridade do corpo. Para resignar e localizar sua teoria, Pineau a denominou de “Pedagogia crítico-performativa”.

Outras formas derivadas dessas fronteiras conceituais encontram-se em pesquisas que se sintetizam no termo “Pedagogia da Performance” cunhado por Marcelo de Andrade Pereira (2013). Este autor enfatiza a comunicação na essência da ação educativa, e, para tanto, apoia-se nos saberes filosóficos como

espaço interlocutório com o campo da Performance. Além de outras abordagens pronominais como “Pedagogia Performativa” e “Estudos da Performance na Educação”, que se intercalam entre as diversas produções científicas (de)marcando territórios epistemológicos pela recorrência de seus usos.

Ao que impele esta pesquisa, o termo Educação Performativa é empregado por compreender a abrangência das temáticas que consistem no campo das pesquisas em Educação e no que tocante às suas problemáticas (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019).

Dito de outro modo, se todas as atividades do cotidiano, como alude Richard Schechner, podem ser estudadas enquanto performance, isso significa dizer que o performer estudante nunca será apenas estudantil, mas carregado de inúmeros sentidos e de outras posições de sujeito que um ser/atuar/representar estudante possa se performar na escola.

Uma Educação Performativa requer justamente dar a conhecer e problematizar a atuação desses papéis sociais constantemente contaminados e contaminantes pelo mundo da cultura, do social e do político, e, portanto, nem sempre apenas interligados ao aspecto do que se possa considerar como sendo exclusivamente pedagógico.

Tal concepção é oriunda das investigações das pesquisas já realizadas nos Estudos da Performance na Educação e da sua problematização em escritos e discussões em torno do tema no grupo ELiTe/UFPR/CNPq. Taylor (2013), igualmente explana a necessidade de revisarmos os nossos diálogos entre as distintas realidades regionais, políticas e linguísticas para que possamos atualizar as pesquisas pelo olhar da Performance.

Situado esse entre-lugar das distinções de termos para uma experiência teórica e prática da Performance como possibilidade de pensar o ato educativo, Pineau (2013) adverte para as pesquisas que se debruçam a analisar a culturalidade pelo viés de uma política pedagógica e das suas atuações como formas de pensar a Educação.

A autora enfatiza que os estudos educativos se direcionam, sob análises críticas, para a performatividade de como os corpos de professores e estudantes abrem “um diálogo interdisciplinar que é tão politicamente eficaz quanto teoricamente provocante” (PINEAU, 2013, p. 38).

Em entrevista dada à Revista Educação & Realidade (2010), organizada por Marcelo de Andrade Pereira e Gilberto Icle, Richard Schechner traz à luz alguns indícios para se pensar as inter-relações entre os campos dos Estudos da Performance e da Educação:

[...] tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre ação e a reflexão. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26 – grifo dos autores).

A ação e reflexão apresentadas por Schechner serão posteriormente complementadas por ele a partir de quatro categorias da existência: ser, agir, atuar e estudar a atuação. Embora empregadas no texto, é a partir da conotação das categorias ser e agir que percorreremos um desdobramento.

“Tudo o que é, é. *Dentro* do ser há o *agir*, ação que realiza algo, de tomar para si algo.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26 – grifo dos autores). Ao trazer essa concepção, se compreende os variados processos da existência cotidiana, ou seja, atuamos constantemente em nossas realidades através de ações performativas, e nisso vivemos a vida. No agir, uma particularidade lhe é atribuída: agir em si mesmo⁸. Nesse sentido, a performance opera no campo da autoconsciência a qual a partir dos nossos papéis sociais atuamos, intervimos e nos ritualizamos nas tramas da cultura.

No âmbito escolar o ensinar significa performar – não de modo a pensar que atuamos como atores os papéis de professor/professora e aluno/aluna – mas, agimos sobre esses papéis circundados por convenções de comportamentos escolarizados. A autoconsciência entraria nesse processo como a potência de se pensar nossas inserções perante as ritualidades do cotidiano escolar e das possibilidades de se intervir conscientemente em prol da

⁸ Para Richard Schechner a consciência não é universal. Algumas espécies são dotadas dessa particularidade do agir consciente, tais como “humanos, baleias e golfinhos, primatas e animais domésticos, tais como os cães” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27). Estes conceitos são amplamente discutidos em seu livro *Performance Studies – an introduction*. London: Routledge, 2002.

des-escolarização de professores e estudantes, pois, como já apontado por Carlson, “podemos fazer ações sem pensar, mas quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de performance” (CARLSON, 2010, p. 15).

A Educação Performativa traz para si a tomada de conscientização por parte daqueles que vivenciam os seus papéis sociais na escola. Ela exige a reflexão da presença do corpo em participação, sua premissa está na incorporação dos papéis sociais que refletem sobre si e o mundo, que interrogam aquilo que é dado como pronto pelo conteúdo e pelo currículo e se expandem na inauguração de novas formas de ser/agir/atuar.

Como apontado nessa pesquisa, o corpo é lugar para se chegar a uma performance de ato inventivo, renovado e carregado de sentidos. Sentidos que são considerados como ponto de partida porque consideram a corporeidade que se apresenta, que fala e que aduz ao outro de forma presentificada e capaz de se perceber como sujeito da sua realidade. Assim, como alude o educador Paulo Freire (2006, p. 92) “o que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso”.

É dessa ação pensante que a Educação Performativa se instala na ação pedagógica, principalmente, ao que se espera dessa pesquisa, dar a pensar os corpos de estudantes que vivenciam o cotidiano de uma escola pública. Talvez esteja nisso um dos maiores desafios a ser superado pelos sujeitos escolares: a presença do corpo como aprendizagem, intervenção, autonomia e superação diante das urgentes demandas de um pensar Educação pelas vias de um olhar contemporâneo.

[...] a contemporaneidade apresenta-se para nós ainda como emblemática, engendrando, de forma veloz e, por vezes, imperceptível, formas de ser, de habitar e de se relacionar no mundo, em nosso caso, no contexto de formação, requerendo, assim, abordagens de análise – sejam elas quais forem – que permitam a criação ou mesmo a reconfiguração de conceitos que possam se aproximar do tempo presente, a fim de indicar possibilidades de intervenção caso elas se façam necessárias ou mesmo possíveis. (PEREIRA, 2017, p. 31).

A Educação Performativa, por sua vez, se mostra como um dispositivo teórico-prático-metodológico que impulsiona a escola e os seus interlocutores a (re)criarem as suas formas de interação. Dessa forma, pensar a Performance

para uma prática educativa é produzir um “espaço multirreferencial de sentidos, em que se possa rediscutir o individual e o plural, o semelhante e o diferente no contexto da formação e, por conseguinte, das relações sociais” (PEREIRA, 2017, p. 32).

Pereira (2013) aponta uma Performance para Educação que propõe processos pedagógicos heterogêneos, cujas interfaces se prolongam por meio do diálogo entre aquilo que comporta o vivencial e os conteúdos como forma de construir um conhecimento intersubjetivo nos sujeitos escolares. Dito de outro modo, por abarcar a presença dos corpos em sua dimensão física, social, cultural e política, a escola passa a ser espaço coletivo de humanidades contraditórias, como lugar da diferença, ambiente produtor de identidades e de discursos.

A pedagogia, por sua vez, “é uma arte que precisa sempre recomeçar, mudar suas práticas, performar; requer diferentes perspectivas enquanto uma disposição criadora do agente/ator” (PEREIRA, 2013, p. 108) com a objetividade de focar práticas metodológicas que coloquem o corpo em evidência, que movam as corporeidades em emergência comunicacional entre indivíduo e coletivo. Assim,

A performance é sempre uma experiência e compartilhada, uma multiplicidade de vozes contrastantes na experiência teatral, um jogo de relações com a alteridade que nos modifica e nos intensifica como seres humanos, constituindo a base de novos valores. (PEREIRA, 2013, p. 108).

Em sua concepção pedagógica, Freire complementa no pensar sobre o corpo:

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente. (FREIRE, 1991, p. 92).

A Educação Performativa requer invocar por entre os seus pressupostos a ação comunicativa entre os sujeitos escolares, abrindo-se para experiências estéticas que carregam as historicidades do corpo, as suas reais vivências e participação. Isso rompe com a linearidade da sala de aula, porque o

performativo desse educar está para além daquilo que se apresenta como rotineiro e/ou tomado como conhecido.

E principalmente, ancora-se por entender nos sujeitos escolares – e aqui enfatiza-se os/as estudantes – o meio de se transformar as práticas escolares, trata-se de proporcionar oportunidades em que os educandos estejam “absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método” (FREIRE, 1982, p. 86). O corpo na Educação Performativa encontra o seu começo, meio e o seu não fim, por ter no processo a sua continuidade e nunca a sua estagnação.

No jogo das representações, frente às dramaturgias da vida cotidiana, o performativo educacional do corpo é atuante e produtor de textos. Escreve-se e se inscreve no mundo por intermédio das relações com os outros atores, logo, se faz escrita diante dos inúmeros cruzamentos oriundos das realizações que marcam e posicionam esses corpos no tempo-espço.

Na perspectiva da Educação Performativa, os textos aqui enfatizados, podem ser entendidos com Schechner (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30) para quem é uma “palavra relacionada com a outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecidos de diferentes fios” – ênfase dos autores – e os “múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer”.

O ensino como impulsionador de tecituras ganha na Educação Performativa atributo metafórico, ou seja, significa colocar sob fios performáticos um tecer do corpo diante da singularidade complexa que é encontrada em cada trama educativa. Entretanto, as tecituras que costuram os fios vislumbram a oportunidade de escutar voz em locais e situações que imperam o silenciamento das corporeidades em conjunturas de aprendizagem.

O atuar em consonância à Educação Performativa, então, dá ao corpo a ideia de um fio que cruza ao mesmo tempo que dá a ele o desenlace dos nós perpetuados por condições de uma formação administrada. O que se quer dizer está na decisão – não imparcial e nada desinteressada – de instigar corporeidades na continuidade de prolongação das suas vozes, porque é tomada nessa perspectiva performativa de educar a certeza que os sujeitos continuamente falam, ao ter nesse percurso de escuta, resultas de performances inimagináveis e pouco prontas.

Elyse Pineau (2010, 2013), ao afirmar a performance como um paradigma para a experiência da comunicação humana, contribui para a ampliação do que se tem até o momento abrangido por uma Performance para a Educação.

Pelas vias de um terreno transdisciplinar, a autora repensa os processos pedagógicos e metodológicos que levam em consideração o corpo performativo e os modos como essa corporeidade é vivenciada nos processos educativos pelo qual passam os sujeitos. Para Pineau (2013), uma Performance para a Educação pode ser teorizada em três esferas: corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo performático/atuante.

O corpo ideológico é localizado nas relações socioculturais, logo, mediado por elas. É nas normas, nas condutas livres e nas condensadas pelas formas de controle que os corpos são constantemente medidos, e esses complexos emaranhados sociais “modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas” (PINEAU, 2013, p. 41). Nas palavras de Freire (1980, p. 109), “sujeitos vivenciam a cultura como aquisição sistemática da experiência humana”.

Ao corpo comum, literal, a presença física lhe faz presente. Presentificação perante a realidade, mediante o contexto que dá ao corpo a sua experiência e a sua expressão. É nesse momento que o corpo ideológico entra em cena, pois nas entre linhas, nos entre-lugares é que a performance dos sujeitos se estabelece e se materializa em conhecimento no mundo, a esses modos materializantes a ideologia se faz presente. A partir disso, de modo pertinente, Pineau (2013, p. 41) aponta que “o conhecimento é baseado na corporificação e de que a ideologia cobra pedágio sobre a carne viva”.

Levar em consideração um corpo ideológico significa dizer da aceitação de que suas práticas de vida, por intermédio de suas bagagens culturais, são presentes dentro de uma sala de aula, por conseguinte, jamais neutras, nunca prontas e sempre inacabadas (FREIRE, 2011). Por ter a consciência dessas inter-relações nada exatas e sempre móveis que Pineau chama a atenção a práticas metodológicas que compreendam o corpo como lugar de significação, como forma de análise e como prática de aprendizado.

[...] eu quero sugerir procedimentos de pesquisa que comecem pela coleta de informações concreta sobre como corpos em particular se apresentam na sala de aula, para, então, refletir sobre o modo como esses comportamentos indicam atitudes culturais em respeito à etnicidade, gênero ou identificação de classe de um corpo. Por fim, quero advertir contra o tipo de teorização que não desenvolve, de maneira concreta, a habilidade de um professor de compreender ou interagir com os corpos encontrados todos os dias em sua sala de aula. (PINEAU, 2013, p. 42).

Os mesmos pressupostos são advertidos por Freire:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2011, p. 134).

Diante dessas perspectivas, uma Educação Performativa olha para o corpo de quem está na escola, atentando para o seu não apagamento, trazendo à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois a Educação Performativa enxerga nela as condições de se criarem os mais diversos pontos de partida para elaboração de atividades, cujos conteúdos precisam estar articulados ao campo da vida e serem coparticipantes na instrumentalização dos sujeitos para com as suas realidades. Enxergar o corpo como performance – de alunos/alunas e professores – é oferecer um caminho para fazer com que “as coisas aconteçam e entretenham; obter resultados e brincar; mostrar o modo como são as coisas e passar o tempo; transformar-se em um outro e ter prazer em ser você mesmo” (SCHECHNER, 2012, p. 83).

Isso nos relembra o que disse Pineau sobre o quão instigante uma prática da Performance na Educação pode ser e as inúmeras possibilidades que um corpo individual e coletivo pode agregar nas práticas docentes, sobretudo nas ritualidades dos dramas sociais que são originados e repetíveis no cotidiano da escola. É desse caráter inventivo e instigante que a Educação Performativa pode ser “concebida como um dispositivo tanto para análise das relações entre os sujeitos como para mapeamento de novos modos de vida e formas de expressão em diferentes contextos e condições” (GONÇALVES, 2016, p. 71).

Por assim dizer, o corpo ideológico para Elyse Pineau abarca uma ênfase dialética sobre o que faz o corpo na sala de aula e a renúncia pelo seu apagamento ou, como dito nas palavras dessa autora, sua ausência. Nisso uma crítica permanente, as quais dialogam diretamente a essa pesquisa, sobre as normas institucionais, disciplinares e pedagógicas que não levam em conta a presença das corporeidades da qual estamos tratando. A esse respeito, Pineau compartilha:

Eu presumo que podemos concordar que os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente. [...] A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-nos de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (PINEAU, 2013, p. 43-44).

É na interrogativa sobre o que faz o corpo na sala de aula que a Educação Performativa anseia por respostas, busca o seu saber na corporeidade que se move, que propaga formas de ser e agir dentro da escola, que conta uma ou várias histórias, que abriga em si os jeitos para se alcançar a emancipação. Cabe a uma Educação Performativa acolher o inusitado como meio de diálogos, de colocar em questão aquilo que é dado e sentido como pronto e finalizado, e deslocar as percepções em direção ao inacabado, processual e transitante.

Mas afinal, quem são os/as estudantes? O que é ocupar este estado de sujeito dentro dos espaços da escola? Ou o que traz esse corpo estudantil para dentro da sala de aula e o que leva ele consigo? A Educação Performativa quer

[...] mais do que fixar papéis ou mostrar como eles devem ser desempenhados, provocar uma crise de representação do inteligível e mudar perspectivas que já não se justificam mais na descrição e adequação objetiva entre palavra e realidade; a performance demanda o imaginário, a subjetividade e, por sua vez, a presença. (GONÇALVES, 2016, p. 72).

O que se pode refletir a esse respeito é que os/as estudantes nunca são apenas estudantes, mas sujeitos de variados papéis sociais e carregados de

sentidos incorporados em sua presença no mundo. Não cabe à escola fixá-los em suas atuações, mas instigar as infinitas possibilidades da posição de sujeitos e as formas como nos performamos em nossas intersecções sociais.

É possível compreendermos que a ideologia do corpo em Pineau está na consideração dos sujeitos como presenças corporificadas no tempo e no espaço escolar. A presença nunca é só corpo, mas ideologia porque carrega consigo a historicidade da vivência vivida para além dos muros da escola, por isso é complexa, dinâmica e instigante para uma prática de Educação como performance. A demanda do corpo como lugar de ampliação do conhecimento ultrapassa os limites das representações lineares e subjugadas a padrões pouco móveis e repetíveis de uma organização escolar tradicional. Trata-se muito mais que representar; considera o atuar, agir e intervir.

A Educação Performativa repensará constantemente as práticas que rompem linearidades e tomem como potência a invenção dos corpos para com as suas inserções sociais. Ela instaura novos dizeres aos corpos e não compartilha pelo apagamento dos mesmos, pelo contrário, todas as suas proposições estão para trazê-los à luz e no apelo para evidenciá-los.

Na concepção de corpo etnográfico a presença da sua corporeidade é sentida e notada no espaço ocupado pelos sujeitos, pois situa-se na etnografia do corpo, dos seus entre-lugares e, ao que se quer nesse estudo, sua relação representada nos espaços da escola.

O corpo etnográfico se interessa pela análise crítica dos códigos sociais pelos quais um corpo – de professores, estudantes, pesquisadores – se apresenta na sala de aula, ou seja, para a autora é através de uma performance etnográfica que podemos “identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustentam” (PINEAU, 2013, p. 47).

Esse é um conceito que dá movimento à ideia de corpo ideológico, pois ao considerarmos a presença como mote investigativo, a etnografia visa a localização desse corporal submerso e, ao mesmo tempo, emergido de suas tradições, as quais poderiam ser (re)pensadas na Educação Performativa.

Trata-se, também, na posição de observação de docentes e discentes para com o seu meio social, colocando-os como pesquisadores dos seus

próprios percursos e atribuindo nas suas formas de ser e agir novos questionamentos e respostas.

Ao cultivar uma profunda e multissensorial consciência de como pessoas aparecem habitar, experienciar e negociar seu espaço compartilhado, etnógrafos da performance estão aptos a assistir às particularidades incorporadas da situação de pesquisa. Uma etnografia da performance corpo-centrada pode propiciar dados empíricos e microanalíticos sobre como forças sociossimbólicas são sinesteticamente experienciadas, cineticamente representadas e negociadas comunicativamente. (PINEAU, 2013, p. 47).

O interesse por esse conceito de corpo etnográfico percorre essa pesquisa na possibilidade de ampliar uma ação etnograficamente performática dos/das estudantes com os seus próprios corpos, individuais e coletivos, de igual forma, como modos de alargar as suas posições de sujeito mediante aos processos escolarizantes da escola.

Serem *performers* etnográficos de suas corporeidades e críticos aos seus posicionamentos perante o mundo, diante das normas e a institucionalização dos seus corpos dentro e fora dos domínios da escola. Não se ignora, porém, a mesma potência investigativa da prática do professor, uma vez que como etnógrafo de suas atuações e das performatividades de seus educandos, essa concepção se mostra como forma ampliada e problematizadora de sua ação docente.

Um corpo etnográfico se atualiza diante do seu contexto justamente porque se localiza nele, no tempo presente, porquanto instiga uma Educação Performativa a prezar por práticas que conduzam a uma corporeidade atuante e reflexiva, na qual conteúdos e vida dialogam conjuntamente na ação formativa.

Freire (2011), ao se perguntar sobre qual a necessidade de se estabelecer uma intimidade entre saberes curriculares e a experiência social, acredita-se nesse estudo, que uma Educação Performativa canalizada nos corpos em seu tempo e espaço se faz uma forma de responder a tal necessidade. O corpo é espaço de diálogos, e é ele, por sua vez, também espaço para respostas.

Outra importante colaboração do corpo etnográfico na prática educativa performativa está nas suas diferentes propostas para se compartilhar as pesquisas na área educacional. O enfoque no corporal faz com que a presença

tanto de professores, pesquisadores e alunos/alunas adentrem como parte constituinte daquilo que se pode apresentar academicamente.

A escrita performativa aproxima os contextos de pesquisa nas entrelinhas do texto escrito, e essa possibilidade – tão inventiva quanto os contextos performáticos em que atuam os sujeitos sociais – se faz possível na medida em que visa as formas de escrever que localiza as histórias e as narrativas do cotidiano que transborda das experiências educacionais. A corporeidade como ponto de partida de uma Educação Performativa, tanto na prática como na teoria, tanto na sala de aula quanto nas linhas que redigem um texto.

Um escrever científico-perfomático também traz consigo os cenários de uma dramaturgia da vida real, que conta e compartilha experiências capazes de referir a outras novas vivências. Diálogo que se corporifica por entre os registros, pelas materialidades discursivas e pela localização do corpo em seu tempo presente, sempre citado, continuamente referenciado como propulsor das práticas que se queira realizar e descrever na/da/sobre escola, ou como corrobora Pineau, uma “poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula.” (2010, p. 98).

Todavia, uma escrita performativa rompe com o tradicionalismo acadêmico, o que não remove das pesquisas performativas a sua credibilidade, mas as tornam singulares e referencial àqueles que buscam espaços mais dinâmicos e sintonizados com o real dinamismo dos dramas educacionais.

Esses são os tipos de escrita aos quais nos devemos aspirar se desejamos criar um espaço imaginado, compartilhado, no qual os corpos de pesquisadores, sujeitos e leitores podem tocar e ser tocados uns pelos outros. (PINEAU, 2013, p. 50).

Assim como apontado por Pineau, essa pesquisa se constrói na medida em que os corpos, que nela coparticipam, entram em diálogos com o mundo via texto, por suas imagens, no compartilhar das histórias, na localização das suas corporificações e na possibilidade de trazer a escola para a pesquisa que sobre ela disserta.

Por fim, o corpo performático/atuante. A esse respeito, Pineau esclarece a função somática que una, nas práticas performativas, a presença dos sujeitos educacionais. Somática porque envolve professores e estudantes como atores vivos e presentes nos seus processos escolares, que performam as suas discussões a respeito do que se aprende e se constrói na sala de aula, nos conteúdos e nos currículos por meio de uma experiência corporal.

O corpo atuante é abordado pela autora a partir de práticas que coloquem os corpos dos sujeitos escolares como meio da aprendizagem. Nesse momento é ponderável ressaltar que, para o trabalho pedagógico da autora, existem diferenças entre uma prática corporal demonstrativa de uma prática corporal como metodologia.

Da primeira, um fazer atrelado na demonstração sobre como os/as estudantes se apropriaram dos saberes aprendidos. A execução clássica, do tipo apresentação em público, em processos pedagógicos já preconiza práticas demonstrativas. Para Pineau, a metodologia da performance pouco se articula com aulas do tipo expositivas, mas tem seu apelo por experiências que “convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina” (PINEAU, 2013, p. 52). Isso significa dizer que a experiência tem a ver com as práticas que consistem na presentificação daquilo que se aprende.

Refere-se a uma metodologia que se dá através da “encenação do real e da experiência imaginada na qual a aprendizagem ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético” (PINEAU, 2013, p. 51).

A metodologia da performance designa um ato deliberado, um ato de autoconsciência, uma ação a qual exige que os *performers* pensem como e por que seus corpos se comportam da maneira que se comportam. A performance demanda uma aguda consciência física, um objetivo subjacente de qualquer exercício performativo é o refinamento do sentido cinético e sinestético de um indivíduo qualquer. “Uma vez que a performance aumenta a nossa atenção com relação aos nossos corpos, ela fornece um meio para pôr abaixo e romper com os hábitos que tomamos por certos” (PINEAU, 2013, p. 52).

O desafio de se colocar a corporalizar as experiências dos sujeitos da escola é o motim dos esforços pedagógicos de uma Educação Performativa. Cabe às práticas escolares, as quais transitam por esses caminhos, oferecer estratégias que coloquem os corpos em lugar de centralidade e de discursos,

requerendo a mudança de direcionamento entre apenas representar situações para criar outras formas de se colocar diante das circunstâncias.

Este é ponto importante da metodologia da performance oferecido por Pineau, porque não tem sua atenção em práticas demonstrativas amplamente usadas na tradicionalidade pedagógica, mas, sim, uma metodologia de corporificação daquilo que se constrói como conhecimento, o qual envolve qualquer experimentação que coloque os alunos a usarem os seus corpos como meio e processo dos conteúdos discutidos.

Na perspectiva de Pineau, o corpo performático é atuante, pois, se insere justamente na proposição daquilo que é estudado, ou seja, se torna insuficiente localizar em termos de conteúdo uma discussão a respeito de gênero, por exemplo, se os participantes não ampliarem os seus estados de corpo sobre o tema. A autora, ao explorar performaticamente atividades somáticas sobre o assunto, ressignifica as posições de sujeitos por intermédio da experiência vivencial.

Em seu relato de experiência pedagógica, os estudantes do sexo masculino ao colocarem diferentes tamanhos de “seios” e experimentarem gestos rotineiros como correr, deitar, abraçar etc, problematizaram as suas posições de sujeitos frente às exigências e sexualização do corpo feminino⁹.

O que se quer traçar com essa exemplificação é a diferenciação do aprofundamento das discussões dos saberes curriculares, os quais são apenas discutidos no âmbito do texto ou dos discursos, daqueles que, por meio de uma metodologia da performance, são problematizados.

Por intermédio do mapeamento conceitual, que rege uma performance educacional, a Educação Performativa tem em si um importante desdobramento porque leva em consideração a não fixação dos papéis sociais dentro dos espaços educativos. Assim, os sujeitos carregam para dentro da escola as variadas performances de vida: momentos que são expressados a partir do que quer e/ou espera ser performado nas tramas da cultura escolar, mas em outras

9 A exemplificação utilizada neste texto apresenta apenas parte de um processo pedagógico amplo dos estudos educacionais da citada autora. Questões sobre gênero e sexualidade não representam a unicidade de seu trabalho. O tema é exemplificado em seu texto “Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora” In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: Desterritorializando territórios, 2013.

circunstâncias, atuações que se prolongam para além do almejado e premeditado pelo discurso administrativo.

A compreensão pelo viés da Educação Performativa está por abarcar a performance para além das ações pedagógicas, justamente por reconhecer, no ordinário escolar, os múltiplos translados entre vida privada e vida pública, vida fora e dentro da escola. Ações essas nem sempre bem limitadas e que desafiam os roteiros prescritivos que fazem parte do dia a dia educacional.

No sentido oposto, a sala de aula abriga corpos que carregam consigo as inúmeras atuações e, por consequência, a quebra do premeditado e de toda linearidade.

Pensar a performance na educação, passa a ser um caminho metodológico a ser desbravado, e as suas amplas fronteiras possibilitam diálogos com diversos contextos. A não fixação da Educação Performativa a uma única forma de expressão a faz móvel e acessível a vários campos de saberes. [...] Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola. (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 139).

É tomada de atitude da Educação Performativa o acolhimento do caos das atuações dos sujeitos escolares frente ao pressuposto que não entram pela porta da sala de aula apenas o performer estudante, mas sujeitos em condições múltiplas em suas narrativas e existencialidade. Um eu performado de muitos outros.

Nesta perspectiva, se anseiam tanto os processos pedagógicos, cujo plano de aula evoca propostas que mobilizam os corpos a se articularem com os conteúdos propostos, todavia, sem perder de vista a culturalidade e particularidade do próprio corpo, sempre direcionado para o acolhimento das sutis e proclamadas contradições tão desejáveis de serem inibidas pelo ordinário institucionalizante e o discurso administrativo escolar.

FIGURA 4 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR IV



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Manipulação digital, (2019).

2.4 OS RITUAIS (PER)FORMATIVOS DA ESCOLA

O olhar para o corpo escolar sob as lentes de uma Educação Performativa reside, contudo, na premissa de localizá-lo por entre as próprias dinâmicas rituais que imperam através da escolarização.

Esta necessidade carrega consigo os modos pelos quais o corpo estudantil se (re)produz enquanto sujeito escolar e é por suas performances como aluno/aluna que os sentidos das suas corporeidades se fazem performativas, assim como os meios de performatividade, que recobrem os seus movimentos e se instauram como ato de presença.

As contribuições de Richard Schechner (2012) e Peter McLaren (1991) a respeito de ritual permitem um enfoque corporal tanto dos diversos contextos quanto das possíveis formas deste estudo localizar o corpo no cenário escolar.

Entendida por Schechner, as “Performances – sejam elas performances artísticas, esportivas ou vida diária – consistem na ritualização de sons e gestos” (2012, p. 49). Peter McLaren ressalta a importância da conceitualização do termo ritual e da sua ambiguidade dada a uma “variedade de definições, ou, às vezes, nenhuma explicação do que significa ritual. Como uma frase ‘guarda-chuva’, para tudo o que é repetitivo ou habitual, o ritual tem-se diluído ou trivializado” (MCLAREN, 1991, p. 47) o que demanda desta pesquisa a sua devida referência.

Em sua ampla análise nos Estudos da Performance, Schechner (2012) apresenta como possíveis formas de rituais aqueles que ocorrem no âmbito sagrado e secular, cujas performances dos indivíduos demarcam presenças que invocam memórias e comportamentos duplamente exercidos.

McLaren (1991, p. 70) complementa essa perspectiva ao ponderar que a ideia de ritual não se limita apenas ao aspecto religioso, mas a todas atividades naturais, pois são “inerentemente sociais e políticos; eles não podem ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biograficamente e historicamente” (MCLAREN, 1991, p. 73).

Notavelmente, os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana (como nas regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (MCLAREN, 1991, p. 73).

O mesmo autor acrescenta:

Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles geminam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização. (MCLAREN, 1991, p. 73).

Nota-se que esta concepção aduz para processos que ultrapassam os simplismos do que pode ser considerado como ritual porque abarca o ritualístico como produção sociocultural humana e encarnada nos gestos e expressões do

corpo. A ideia de encarnação é descrita por McLaren como gestos “dos estados interiores cognitivos ou afetivos dos executantes” (1991, p. 77), o que amplia os sentidos de ritual para além daquilo que se faz repetidamente de modo a diferenciá-lo de hábito e costumes, uma vez que este se utiliza de símbolos, gestos e metáforas para além de suas informações transmitidas.

Para o autor, os símbolos emanam da cultura em padrões historicamente transmitidos e os significados emergem da encarnação e corporificação dos gestos. Os símbolos são o meio pelo qual “os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida” (MCLAREN, 1991, p. 32). Ao encarnar ou corporificar símbolos – fisionômico dos corpos – os indivíduos expressam em suas gestualidades – verbal e não-verbal – aquilo que a eles é transmitido, sendo eles, também, transmissores de cultura.

Por encontrar na manifestação do sistema cultural o seu lugar de operação e inter-relação, o ritual se constrói de modo a examinar as dimensões simbólicas da vida social ordinária, tornando-se parte dos elementos que constituem a própria cultura. Através daquilo que se dá pelas condições socioculturais, os rituais extrapolam as suas significâncias para além de signos; eles criam o mundo para os atores sociais (MCLAREN, 1991).

Um ritual se transforma em um tipo de nave psicossocial, na qual a ação catalisadora dos símbolos e paradigmas de base promove a fermentação de visões de mundo. Os rituais são as forças geradoras através das quais nós, enquanto atores sociais, julgamos nossos conflitos instintivos com a cultura que nos cerca com símbolos públicos e privados fornecendo a mise-en-scène; ao mesmo tempo eles são mecanismos articuladores do controle social que literalmente “nos coloca no lugar”. (MCLAREN, 1991, p. 74-75).

Por essas vias entre ritual e cultura é que Peter McLaren comunga por uma educação crítica e emancipatória canalizada na ritualidade do cotidiano escolar. Para o autor, ao prestarmos atenção àquilo que é ordinário, o ritual passa a ser uma ferramenta conceitual explanatória, capaz de perceber o que reverbera na escola e na sala de aula, além de se apresentar de forma concisa na interpretação de comportamentos de estudantes e de professores, pelo que o conceito de ritual aponta a um olhar sobre as minúcias da vida perante a rotina da sala de aula e não para aquilo que ocorre como eventos festivos, cerimoniais, etc.

Ao focar nessas minúcias escolares da sala de aula, um exame ritual dialoga diretamente com as ideias de Erving Goffman (2014) a respeito da representação dramática dos papéis sociais performados. Uma Educação Performativa, assim como nos rituais de McLaren, vislumbra pelos modos performativos de estados de como alunos/alunas e professores/professoras se expressam. Esse mecanismo de pesquisa postula uma nova crítica da “vida escolar, questionando seus sistemas simbólicos, costumes, mitos e paradigmas subjacentes” (MCLAREN, 1991, p. 35).

Da mesma forma, a Educação Performativa toma a des-escolarização do corpo “como ponto de partida e a compreensão de performance como uma categoria que pode ser plenamente integrada e estudada do início ao fim do processo de aprendizagem.” (GONÇALVES, 2016, p. 20). Assim, um estudo da performance como representação e atuação dos sujeitos em seus rituais escolares auxilia na compreensão de como os processos da escola se organizam tanto tacitamente quanto de forma exteriorizada (MCLAREN, 1991).

[...] uma compreensão crítica maior do ritual e da representação possibilitará aos educadores tanto padronizar quando repadronizar símbolos culturais e, assim, aplacar alguns dos sintomas negativos da tecnocracia moderna. Uma consciência de como os rituais operam também ajudará os professores [e alunos] a modificar as regras culturais que, de outra forma, ditariam os padrões hegemônicos de interação na sala de aula [...] (MCLAREN, 1991, p. 36 – ênfase minha).

Assim, a Educação Performativa compartilha uma visão aproximada das representações dos rituais escolares:

Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação. (GONÇALVES, 2016, p. 72).

É possível extrair de ambas as contribuições que os rituais performativos dão aos sujeitos escolares a possibilidade de questionamento das definições socioculturais que são operacionalmente vinculadas e reificadas na cultura da escola. Cabe à Educação Performativa um meio de exercer a ação inventiva de

educadores para com suas formas de ensino, pois para McLaren (1991) é nos rituais de instrução que o mundo cultural da escola se objetifica e se reifica, ao passo que ofertar aos estudantes a condição de reflexão a respeito das suas atuações em processos de escolaridade, amplia-se, igualmente, suas possibilidades de performances.

Considera-se importante informar que o substantivo “estado” assim como outras formas de representações é visto na perspectiva de Peter McLaren quando este diz que o “estado de estudante [ou professor] se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do ‘ser um estudante’ [ou ‘ser um professor’]” (MCLAREN, 1991, p. 137 – ênfase minha).

Como compartilhado anteriormente, tais sujeitos nunca são apenas estudantes ou professores, mas sujeitos resultantes da cultura, cujos outros estados lhes conferem presença no mundo. Ao adentrarem a escola, os papéis atuados socialmente nunca são uno, mas atravessados por outras performances inclusivas das suas histórias.

Essa contribuição conceitual sobre estado do performar estudante e do performar educador ampliam os questionamentos sobre os nossos atos performativos nos dramas sociais da escola. Como práticas se ritualizam cotidianamente na sala de aula? Como a representação inconsciente dos nossos papéis sociais influenciam e são influenciados pela cultura dentro e fora da escola? Como práticas escolares são postas no jogo da cultura que insiste em regular os estados performáticos e performativos dos sujeitos escolares?

Essas perguntas são respondidas ao pensarmos que um ritual escolarizado pode ser tanto analisado como também subvertido. Sua subversão se apoia em uma educação pensada performativamente e “capaz de criar um espaço multirreferencial de sentidos, em que se possa rediscutir o individual e o plural, o semelhante e o diferente no contexto da formação” (PEREIRA, 2017, p. 32), além de ampliar as condições de atuações performativas críticas e contextualizadas. Uma des-escolarização performática na/da escola.

Seria de ingenuidade do presente estudo ignorar os atravessamentos da dimensão ideológica dos rituais que permeiam os espaços ordinários e cotidianos da existência humana, principalmente no tocante ao campo da Educação. Sendo assim, essa pesquisa considera nas práticas e ritualidades escolares a sua não neutralidade carregada de camadas ideológicas, as quais

se manifestam não só nos conteúdos, mas também nos currículos e nas regras, e, igualmente, nas entranhas físicas dos corpos e na fisicalidade material da escola em si. Neste sentido, corpo e espaço são igualmente ideológicos e espaços para se pensar os amplos discursos neles reproduzidos.

Peter McLaren colabora para as dimensões do corpo escolar quando diz que “os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que expandem em significados e que são desdobrados nos músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos” (1991, p. 229).

Sua proposição adere a um pensamento que impulsiona atenção como as ritualidades escolares podem trabalhar na produção hegemônica de invisibilidade corporal ao desconsiderar a presença do corpo em seus processos administrativos e pedagógicos.

Por sua qualidade de receptor e comunicador de símbolos, a corporeidade estudantil – encarnada e corporalizada – pode ser vista tanto para espelhar um estado de opressão como se transformar em um instrumento de resistência à dominação (MCLAREN, 1991), o que dialoga diretamente com os aspectos inventivos de uma performance para a Educação e das possibilidades de potência do corpo ideológico. Pineau corrobora:

A corporificação conota o processo através do qual um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós mesmos e para os outros, em vez de construções culturais. A encarnação, por outro lado, invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos. Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas. (PINEAU, 2013, p. 42).

As possibilidades que podem ser referidas diante de tais contribuições é da ritualidade escolar como um campo semântico para a produção simbólica de gestos corporificados e encarnados. A Educação Performativa é articulada nesta perspectiva ao se apresentar como um olhar para aquilo que emana dos corpos, dando a eles um lugar de premissa em meio às diversas esferas que compõem o ordinário educacional.

A invenção de novas formas de ser e agir refere atos educacionais performativos e performáticos que se estabelecem em trânsitos não lineares porque compartilha da possibilidade tão difundida por Paulo Freire, quando este

assevera a “curiosidade como inquietação, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta” (2011, p. 33), acrescentado-se à fala de Freire a incansável adesão do corpo como presença interrogativa e atuação crítica.

As tão ditas fronteiras que circundam essa escrita se fixam na não fixidez das performances, pela não linearidade das representações e atuações de papéis em seus dramas sociais – uma vez que as fronteiras se alargam para inúmeras rupturas contextuais, por constantes e futuras crises, pela restauração de novas formas de pensar a escola e a reintegração rumo ao corpo sempre em primeira instância – e da potência investigativa teórica e prática da Educação como Performance.

A Educação Performativa configura assim, como um fio capaz de conduzir e entrelaçar aquilo que se entende como sendo estritamente pedagógico junto daquilo que se entende como múltiplas performances, ao cruzar caminhos epistêmicos em confluídas e interessantes aproximações.

A urgência dessa confluência advém da atualização das formas de ensinar e de aprender, pois, como postula Freire (2011), não existe ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino. E essa reflexão se complementa quando o autor diz:

Esses quefazeres se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Nos pressupostos fronteiriços da ação inventiva e criadora uma adaptação da citação acima em uma escrita performativa: performático para constatar, constatando, performo, performando educo e me educo. Performativo para ser o que ainda não sou e comunicar ou anunciar a novidade de performatividade através do corpo.

Dentre as inúmeras formas de se (trans)vestir é na Educação que a Performance se (trans)veste ensinando e aprendendo nos territórios rituais da escola, da universidade, na formação de professores, na formação continuada e

para além do pedagógico, porque inclui as relações que transpassam o lado de fora da escola e mesmo assim, continua a ser e a não ser dela, das relações entre estudantes e docentes que extrapolam os sentidos de hierarquias rígidas e tornam tênues as linhas do estado de performatividade desses sujeitos, pois na Educação Performativa o ensino é móvel e percorre na horizontalidade e na manifestação estética externalizada socioculturalmente.

Pereira agrega consistentemente nesta reflexão:

Nessa arte da performance pedagógica, a consideração da dimensão estética constitui um imperativo educacional, visto que alude tanto às condições materiais de representação de uma dada subjetividade, quanto ao microcosmo de sentidos (dados e produzidos) instalado por meio do elemento estético. Essa afirmação encontra-se, como já se observou, no cerne da significação cultural da performance – tomada desde o ponto de vista das identificações e agenciamentos e dos respectivos modos de dar-se a ver (ou representar) no tecido social. Encontra-se, também, em relação à significação da performance como campo de trabalho artístico e cultural, heterogêneo, por intermédio do qual podem-se analisar os vários aspectos de produção dos comportamentos sociais (papéis e formas específicas de atuação), os quais são historicamente aprendidos e reproduzidos (Garoian, 1999, p. 8). (PEREIRA, 2014, p. 502).

Tendo como categoria as performances sociais, a Educação Performativa dá ao corpo escolar a sua materialidade discursiva de análise, ampliando e ressignificando as temáticas e as pesquisas acerca dessa teoria. Tal premissa não se direciona como um espetáculo e caricatura da vida real, mas como fonte mobilizadora das articulações entre a realidade da vivência educativa e do aprendizado que se cruza e se prolonga por intermédio do corpo de quem ensina e do corpo de quem aprende.

Embora seja a vida vivenciada como atores atuando no palco, a performance como palco da vida real tem nos atores e na plateia uma uníssonas reverberação cultural, como orienta Gonçalves (2016):

Não é para o entretenimento dos outros ou para uma avaliação externa vinculada a uma espécie de demonstração que o trabalho com a performance, nesta perspectiva, se direciona e, sim, para uma concepção de corpo atrelada à aprendizagem, a um emaranhado de experiências em processo, em discussão, em reflexão. (GONÇALVES, 2016, p. 122-123).

Assim, apresentou-se neste contexto dissertativo o caráter deslizante e fronteiro dos Estudos da Performance como teoria para uma pesquisa em

Educação. A semântica da Performance cabe à área educacional a partir da presentificação do corpo como meio de ensino e aprendizagem aos quais os estados performativos de estudantes e professores são acentuados em meio aos dramas sociais.

Papéis que se representam na escola como resultantes dos processos ideológicos e socioculturais, mas compreendidos na Educação Performativa como estados jamais fixos, pelo contrário, sempre passíveis de mudanças e de novas formas de invenção. Papéis sociais que desconfiavam, rompem, criam, e propõem outros possíveis contornos representativos para a esfera ritual escolarizada. Corporeidades ritualizadas, mas não reduzidas aos símbolos rituais circundantes. Corpos pensados e considerados como os agentes capazes de projetar sobre esses mesmos símbolos a sua própria marca comunicativa em favor de uma des-escolarização.

Tomados como corporeidades que interferem e, por intervirem, comunicam. Processos de falas capazes de produzir disponibilidade de escutas. Quer tomando parte nas suas vivências coletivas, ou como corrobora Marcelo Pereira (2017): quer habitando simplesmente os espaços do comum.

FIGURA 5 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR V



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

2.5 UM ULTRAPASSAR DE LIMINARIDADES

Da Performance à Educação. Da Educação ao corpo como prática inventiva de se ensinar e a aprender. Na ênfase corporal, uma Educação Performativa. Da Educação como modo de pensar a escola performativamente: a inconclusão de uma pedagogia subversiva que desafia a cristalização dos rituais escolares.

O lugar fronteiro abordado no percorrer desta escrita conduz o presente estudo para formas menos prontas e mais inacabadas, menos definitivas e mais processuais e se estabelece na medida em que traz a performance de atos tanto de quem pesquisa quanto de quem coparticipa em sua construção teórica, metodológica e analítica.

Ao considerar toda ação da vida cotidiana uma performance, o contexto educacional se faz performático, assim como espaço para performatividades. A escolarização como um processo social demanda atuações dos nossos papéis sociais, consequentemente, atos performativos mais controlados. Na ação comunicativa dos sujeitos, o corpo é lugar de centralidade na Educação Performativa. Parte-se, então, um educar que olhe atentamente para os modos como as corporeidades permeiam a vida escolar e transitam por entre esse espaço de maneira mais crítica em favor de sua des-escolarização.

Richard Schechner contribui significativamente para um pensar educacional de comportamentos restaurados, e talvez seja esse um primeiro de muitos lugares a que se quer por entre as fronteiras, ultrapassar. Comportamentos duas vezes experienciados, corporeidades que realizamos, treinamos e ensaiamos (SCHECHNER, 2010) para desenvolvermos, conscientes, ou não, os nossos papéis sociais em meio aos dramas da vida real.

Desse modo, como os corpos dos atores estudantes – embora nunca apenas estudantis – se organizam, se performam e se representam nos domínios da escola e, principalmente, no decorrer da sua escolaridade?

Na medida em que esses sujeitos olham para as suas performances – estudantis, adolescentes, filhos, amigos e toda amplitude de ser um corpo no mundo – é que as suas posições de sujeito tomam forma crítica perante o contexto social, cultural e político em que vivem.

Porém, quais as condições a escola, as disciplinas, o currículo e os professores oferecem para fomentar ações de consciência performativa? Quais os recortes metodológicos seriam capazes de provocar uma crise de representação do inteligível (GONÇALVES, 2016) que escape às ordens alienantes e rotineiras com o intuito de abrir espaços de novidade e presentificação dos corpos desses/dessas estudantes?

Comportamentos duas vezes experienciados significam a repetição de suas atuações e representações, mesmo que nunca exatamente iguais, mas enquadradas em performatividades incorporadas. A Educação Performativa reivindica um olhar atento a tais performatividades engajadas com a alienação do apenas viver a vida, para a atualização mediante às atuações de nossos papéis sociais dentro e fora dos domínios da escola, dando aos corpos outras formas e outros contornos.

As recentes repercussões dos Estudos da Performance na Educação tem possibilitado a compreensão dos processos pedagógicos que possam atuar como ponte entre o mundo escolar e o mundo da vida e promover o debate sobre a humanidade e suas contradições nos processos formativos. (GONÇALVES, 2006, p. 76).

A Educação Performativa, dessa maneira, atenta-se a (re)mexer nas estruturas e lógicas representacionais dos sujeitos escolares. E faz isto debruçando-se em pesquisas, cujo enfoque está nas performances de agentes escolares a fim de compreender os modos pelos quais se regulam as impressões expressas entre esses sujeitos para com os seus interlocutores (GOFFMAN, 2014). Essa ação pedagógica acolhe aquilo que é expressivo do corpo que discursa os seus textos como atores no palco da vida escolar.

O palco, aqui como metáfora inspirada por Erving Goffman, em seu livro *“A representação do eu na vida cotidiana”* (2014), reivindica o tempo presente, existencial e concreto (FREIRE, 2014) mesmo que ensaiado por comportamentos restaurados. Eis aí uma outra fronteira possível de se permear: a escola como palco da presentificação e representação dos atores sujeitos escolares. Ações bem ensaiadas e dirigidas por aquilo que a escola, em seu caráter institucional, nos conduz no que tange às formas de ser e agir.

Em quais papéis esse palco educacional nos leva a atuar? O quanto dessa representação mostra aquilo que se pode acreditar como sendo uma ação

potente do ser/atuar/agir estudante? Como o corpo é minimizado ou maximizado nas tramas dessa teatralidade real? É na perspectiva performativa que as vozes dos sujeitos escolares são ouvidas e capazes de se enunciarem como novas formas pelas quais se pode refletir acerca das suas performatividades.

Para McLaren (1991, p. 346) a ideologia da cultura escolar pode ser justamente pensada no território corporal dos sujeitos escolares, tornando-se capaz de capacitar os estudiosos da Educação a compreenderem a multiplicidade dos processos rituais do cotidiano da escola.

Performance, nesta pesquisa, é um modo de pontuar a presença do corpo como eixo de pertencimento capaz de ser localizável no tempo e no espaço da vida na qual atuamos, “significa agir em um mundo que existe por meio de jogos de linguagem que se estabelecem na relação entre sujeitos reais, restituindo práticas incorporadas ao longo de suas vidas e de suas experiências” (GONÇALVES, 2016, p. 77), o que torna passível de análise as vivências escolares que se mostram através dos gestos dos corpos, na pluralidade de maneiras como os/as estudantes se relacionam não apenas uns com os outros, mas, ao que interessa nesse estudo, os modos pelos quais são condicionados/condicionadas pelas estruturas físicas da própria escola como salas, mobiliários, espaços de jogos, lazer, pátios, etc.

Refere-se a essa ponderação espacial das estruturas físicas – se não também, subjetivas – da escola as implicações para com os corpos dos sujeitos estudantes e das possíveis formas de ansiar por práticas pedagógicas que alentam para a reintegração do singular, do diferente e de um próprio no espaço comum (PEREIRA, 2012, p. 308), ou seja, provocar uma consciência de si no mundo e de enfrentamento das suas distintas realidades (FREIRE, 2014).

Outra fronteira que os Estudos da Performance para o campo da Educação nos proporcionam ultrapassar é a sua insistência implacável de um pensar dinâmico de se produzir conhecimento no/do corpo. Por ser dada às práticas inventivas – porque se estabelece perante os atos do cotidiano e a superação daquilo que é dado como único e definitivo – a performance é “um modo de fazer, não é um conhecimento científico estabelecido. Não há espaço, na Performance, para dicotomias entre forma e conteúdo” (ICLE, 2013, p. 20), o que faz dela uma produção que se cria a partir de si e de outros. Gilberto Icicle expõe:

No entanto, a Performance não propõe apenas que os alunos se levantem de quando em quando e lembrem-se de que habitam um corpo, não se trata de ativar o corpo de forma regular para melhor pensar, mas pensar com o corpo. [...] mas pensar com o corpo como protagonista do ato que ele mesmo protagoniza. A Performance lembra – e, com efeito, põe em evidência – que o corpo possui uma corporalidade, uma qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir da própria existência. (ICLE, 2013, p. 20-21).

O mesmo autor acrescenta os modos fronteiro entre Performance e a Educação capazes de alcançar nesse estudo:

Performar a pesquisa, performar os professores e alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, novos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre Cultura, sobre Arte, sobre Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação. (ICLE, 2010, p. 20).

Dentre as muitas liminaridades a que se pode ultrapassar nas aproximações da Performance na Educação, seja no presente estudo, ou nas futuras práticas inventivas do pesquisador que aqui se performa, o embricamento no corpo como corporeidade pensante, potente e questionadora é o que se apresenta como forma mais problematizadora e possível. Ou, como corrobora Elyse Pineau, o anseio de um fazer teórico-prático-metodológico da Performance que abrace no dia a dia da sala de aula a localização ideológica, etnográfica e atuante dos corpos dos sujeitos escolares.

Essa investigação, assim, alude a comportamentos restaurados que sejam restauradores de forma que sejam sinônimo de novidade. O novo não somente como forma de se superar o rotineiro, mas, sim, como um jeito de olhar para si, descobrindo-se sujeito protagonista da sua história e, principalmente, como ator real de dramas cotidianos igualmente reais.

Como explana Richard Schechner nas proposições de Turner, encontrar igualmente nos dramas sociais da escola as várias fissuras que nos levem a novas crises, às quais, por ações – pedagógicas – reparadoras, possamos chegar, alcançando-as em práticas reintegradoras que tenham no/do corpo a sua centralidade restituinte.

3 EM PERMEAÇÕES II - ENTRE A DANÇA E O COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE: A PRESENÇA DA DANÇA NAS ESCOLAS OU PARA AS ESCOLAS?

FIGURA 6 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VI



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

Este capítulo se destina a explicitar a investigação sobre os possíveis encontros entre a dança e o campo da Educação. É preciso, porém, anotar que advém desse dançar educacional algumas congruências liminares, dado o seu contexto específico de manifestação e interesse: a escola.

Caberá, portanto, a arguição dos conceitos em torno da linguagem artística da dança a respeito das suas problemáticas e das especificidades que a circundam por entre as discussões que a localizem no cenário do ensino da Arte em espaços públicos da Educação Básica. Igualmente, como essas tensões cruzam a experiência pedagógica do ensino da dança em consonância com a performance do papel social do educador, escritor dessa pesquisa.

3.1 ALGUNS MOVIMENTOS DESTE CONTEXTO DE PESQUISA: É DANÇA, É NA AULA DE ARTE, É POR TEMPO DETERMINADO

É dança.

O primeiro movimento para esse dançar se localiza em seu uso nominal.

O termo dança será empregado porque abarca a totalidade das suas qualidades como forma da arte, ou seja, no substantivo *dança* compreende-se que estejam atribuídos todos os seus saberes, tornando-se dispensável adjetivá-la com criativa, educativa e/ou expressiva. Afinal, uma prática dançante que não transite por entre esses fatores não se realiza propriamente como dança. (STRAZZACAPPA, 2012).

O intuito do uso desse substantivo está em considerar uma dança despida de qualquer tentativa de encobri-la com falsas modéstias, pelas quais, ao intitulá-la dentro da escola de dança-criativa, dança-educativa, dança-expressiva, ou até mesmo, expressão corporal, aduz para o reforço das errôneas concepções das suas teorias e práticas, e pouco problematiza as aspirações de seu conhecimento no currículo escolar. (STRAZZACAPPA, 2006).

Para Isabel Marques (2007) muitos desses adjetivos perpassam por uma visão que envolve tanto a problemática sobre a aproximação da experiência de estudantes do sexo masculino em aulas de dança, quanto o receio com o trabalho corporal que ainda faz parte da nossa sociedade.

A dança, nesse estudo, é tratada a partir dos seus conteúdos próprios e sempre considerada por sua singularidade. Acredita-se que o enfrentamento dos preconceitos, através de um dançar crítico e reflexivo, amplia o envolvimento dos/das estudantes e educadores para com aquilo se propõe sobre a própria dança dentro da escola.

A não aderência de adjetivos para qualificar a dança contraria as formas de nomeá-la, as quais são, frequentemente, usadas nas ofertas de aulas em períodos do contraturno como atividade extracurricular (MARQUES, 2007; STRAZZACAPPA, 2006, 2012). Este é o segundo movimento que se pretende brevemente pontuar. Destina-se, posteriormente, um aprofundamento maior para este tema.

Neste estudo a dança faz parte do componente curricular de Arte.

Informação aparentemente destituída de qualquer importância, mas, ao

pontuá-la, ampliam-se espaços problemáticos que envolvem amplos aspectos de enfrentamento didático, condição própria de arranjo metodológico, demarcação de área profissional e, principalmente, no tocante ao acúmulo dessas problemáticas pelas particularidades que constituem a vivência cotidiana do fazer e do ensinar dança na escola.

Isso não significa, contudo, desqualificar a importância das aulas de dança como atividade extracurricular, seja em sua oferta como proposta pedagógica complementar, nas proposições dos eventos de apresentações, na formação de novos grupos de dança e da mostra de espetáculos para a escola.

São creditadas nessas aparições dançantes a sua importância, porém, é delimitada para a presente pesquisa a dança que se realiza especificamente nas aulas de Arte. Significa que esse dançar pertence ao currículo articulado com aquilo que é estabelecido por vias da lei e que seja ofertado para todos os sujeitos escolares, e não somente a alguns deles.

O terceiro movimento enfatiza o recorte social e político do qual essa escrita faz parte e que, por meio dela, reflete. Compreender o nosso contexto de atuação permite localizar as ritualidades a nós impostas, de modo que, nos rituais que nos atravessam, possamos procurar por nossas transcendências (MCLAREN, 1991). Isto requer saber que “nós, enquanto atores sociais, julgamos nossos conflitos instintivos com a cultura que nos cerca” (MCLAREN, 1991, p. 74), à vista disso, um ritual “não é apenas um processo que acontece conosco; é um processo no qual necessariamente estamos envolvidos ativa e diariamente” (MCLAREN, 1991, p. 75).

É traçado um dançar resultante dos aspectos singulares e coletivos que permeiam a realidade na qual o performer social de artista, docente e pesquisador de quem investiga esse estudo se (re)conhece. Significa, igualmente, um olhar de atenção para com as experiências que perpassam o corpo de quem educa, sempre com ciente ideia de que são nos arranjos contextuais – político, cultural e social – que as mais diversas situações conferem possibilidades e desafios de intervenção e criticidade.

Paulo Freire complementa este pensamento em consonância com Peter McLaren:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 2011, p. 67).

A investigação da experiência educacional em dança é possibilitada, nesse estudo, pelo vínculo de regime contratual na rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná pelo PSS.

Esse regime contratual possui um limite de tempo-espço da jornada de trabalho letivo de um ano. Ou seja, o docente, quem se performa na pesquisa, anualmente é encontrado em uma instituição escolar diferente. Este fato estipula não somente as formas de aplicabilidade do cronograma metodológico da pesquisa como também configura novas realidades e outras jornadas a cada ciclo letivo que se inicia. Trata-se, pois, de um vínculo passageiro, e sempre itinerante, com tempo e data para começar e ser concluído.

Faz-se importante enfatizar esse contexto devido ao peso da influência que este exerce nas escolhas do trabalho didático e pelas dificuldades pedagógicas que surgem devido ao fato de o docente se encontrar anualmente em um novo local de trabalho, uma outra escola. Esse desafio está intimamente ligado ao tempo necessário do performar docente para mapear as ritualidades da nova cultura escolar em que se insere, bem como para analisar e colocar em prática os conteúdos e saberes pertinentes àquela realidade específica, além do envolvimento pessoal e profissional frente aos afetos, igualmente, com tempo determinado para o seu possível fim.

Esse tipo de regime contratual não se configura como uma não-carreira profissional, porém apresenta critérios avaliativos singulares da realidade de quem o vivencia e, por essa razão, deve ser evidenciado.

Isto posto, apresentam-se algumas considerações que atravessam e determinam as escolhas dos procedimentos de pesquisa, acreditando-se que é dessas circunstâncias que um projeto educacional dessa investigação é pensado e articulado dentro da culturalidade da escola.

Situados por uma dança compreendida como sendo apenas dança, envolvidos por um contexto que a propicia em aulas do componente curricular de Arte, parte-se para outra itinerância dos aspectos da dança, não ligada aos regimes contratuais, e, sim, àquela que anseia por ficar, das desconfianças

perante aquela que apenas transita ou daquela, que dizendo ficar, somente passa. Afinal, estamos experienciando uma dança *na* escola ou *para* a escola?

3.2 NORMATIZAÇÕES, PERCURSOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA DANÇA

Dado o primeiro passo, o da introdução legal, é preciso hoje ir além e discutir o tratamento que se dá à inclusão da dança nas escolas. Ou seja, é necessário nesse momento pensarmos cuidadosamente em metodologias que permitam problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre a dança, o ensino e a sociedade.
Isabel Marques.

A apresentação da epígrafe faz refletir e por suas linhas, orienta, para um pensar diligente sobre as formas de inserção da linguagem da dança em contextos de ensino da Educação Básica e das formas metodológicas para a sua realização dentro das escolas de maneira crítica e transformadora.

Diante dos avanços nos estudos que se debruçam em perspectivas educacionais da dança, o *é preciso ir além* – ênfase minha –, se faz inquietação para o desenvolvimento do presente texto. Em outras palavras, o ir além descrito por Marques é compreendido nesta pesquisa como um convite desafiador para se alavancar novas problemáticas e novidades de inquietações, sempre cientes de que o “ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações” (TOURINHO, 2003, p.33).

Demarcar o território da vivência educacional e artística engloba um acumulado das percepções das práticas pedagógicas as quais, em constante diálogo com outros pontos de vista, endossam a epistemologia do trabalho realizado por intermédio da arte.

Considera-se que mapear as circunstâncias rituais que nos tocam, as especificidades dos nossos ofícios e o lugar pelo qual discursamos, não nos torna imunes com relação às ramificações políticas das nossas observações (MCLAREN, 1991), ou seja, para se tornar possível um ir além nas discussões sobre a qual dança se quer dar a ver e existir nas escolas, é necessário um olhar para que dança está sendo efetivamente experimentada nas escolas no presente e as mudanças que se almejam para ela dentro desses locais em um possível futuro.

3.2.1 Para ir além: a dança no ensino de Arte e os documentos normativos

Embora seja significativo o aumento das pesquisas sobre o tema *dança na escola*, fomentadas pelos aspectos legais que normatizam a sua realização nos espaços de Educação Básica (CORRÊA; SANTOS, 2019), são ainda notáveis os descompassos a respeito do que é previsto pela lei – sejam por suas diretrizes e ambiguidades – para o ensino da dança, ou a respeito de suas práticas, que ocorrem efetivamente dentro das escolas.

Até mesmo a tentativa de identificar as reais necessidades para uma boa realização da dança nesses ambientes vem se mostrando aquém frente às atuais problemáticas que envolvem a garantia da Arte nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II e da sua realização no Ensino Médio.

As modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – doravante LDB – contribuem para o anuviamento do ensino da Arte no currículo obrigatório no Brasil.

Primeiro, a Educação Artística, na letra da Lei n. 5692/1971, era considerada uma atividade escolar, e não propriamente uma disciplina. Superada esta lei pela LDB n. 9394/1996, a então Educação Artística passa a ser substituída pelo ensino de Arte. Todavia, neste documento, as especificidades das linguagens artísticas não são discriminadas, e vale salientar que “a nomenclatura genérica *arte* muitas vezes dificulta a atuação na formação específica do professor: artes visuais, dança, música ou teatro” (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 247, ênfase minha).

Para os autores – Vasconcellos, Storck e Momoli (2018), embora a referida lei tenha instituído a obrigatoriedade do ensino da Arte em todos os níveis de ensino – § 2º do Art. 26 - LDB/1996 – a sua proposição não atingiu plenitude em todos os estados e municípios do país. Esse enfrentamento ainda se limita ao percurso da história do ensino da arte no Brasil, principalmente no que se refere às mobilizações da década de setenta, como por exemplo, as errôneas concepções acerca de um ensino condensado e polivalente na formação superior dos professores de Arte e a inserção de profissionais, na maior parte das vezes, sem a formação específica na área para ensinar os conteúdos artísticos.

Para os referidos autores:

Ainda enfrentamos a herança da formação polivalente nos materiais didáticos e nos currículos de arte; a falta de cursos de graduação nas áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro em diversos estados brasileiros; a contratação por parte de diversas secretarias de educação de profissionais sem a formação específica para atuar no ensino de arte; a manutenção de equívocos na interpretação da lei que dificultam a nomeação de profissionais formados nas distintas linguagens artísticas e tantas outras situações que ainda restringem e dificultam o acesso à arte com qualidade em todos os níveis de ensino. (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 246).

Não obstante, outras três modificações foram inseridas na LDB/1996:

1. A linguagem da música passou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Arte – Incluída pela Lei nº 11.769/2008 – 2. A Lei nº 13.278/2016 passa a substituir a Lei nº 11.769/2008. Nela constituirão como parte do componente curricular de Arte as artes visuais, a dança, o teatro e a música, igualmente obrigatórias. 3. A Lei nº 13.415/2017 exclui da LDB as descrições sobre promover o desenvolvimento cultural dos/das estudantes e a obrigatoriedade da sua execução nos diversos níveis da Educação Básica. A substituição vigente do texto apenas ressalta o ensino obrigatório da Arte, especialmente em suas expressões regionais.

O texto, ao desconsiderar a obrigatoriedade do componente curricular de Arte nos diversos níveis da Educação Básica, retira da lei a sua inserção, ao mesmo tempo que torna ambígua a sua efetivação dentro da escola e abrem-se espaços a inúmeros equívocos na elaboração de editais para concursos públicos, na preparação de ementas curriculares para os diversos cursos superiores e, principalmente, na construção de um cenário de instabilidades na oferta e na procura de novos profissionais licenciados a serem inseridos e absorvidos no campo de trabalho nessa área.

Ao negar, por via da lei, o ensino da Arte como um direito de oferta ao acesso e desenvolvimento cultural de todos os/as estudantes das escolas públicas – enfatiza-se a escola pública, pois, muito se sabe e se tem visto que o ensino privado continuará a ofertar as disciplinas artísticas dentro dos seus currículos, quer seja como método de ensino, quer seja como atividade extracurricular e/ou ocupação dos/das seus/suas estudantes nos currículos integrais –, o documento vigente diretivo ignora a relevância do processo artístico

escolar como forma de apreensão e atuação ativa desses sujeitos em suas mais variadas realidades.

A ambiguidade da lei, apontada nessa pesquisa, fica evidente quando confrontada aos ideários dos pressupostos do ensino e aprendizagem da Arte na Educação Básica:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. [...] Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo [...] A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 17-18).

Ressalta-se ainda:

De algum modo nosso trabalho é guiado por uma utopia: a de propiciar a todas as crianças e adolescentes que frequentam a escola o acesso à arte e à cultura. Um trabalho político que situa a escola como lugar de materialização de experiências democráticas, lugar de exercício da cidadania, de percepção da diferença. Um espaço de encontro, de aprendizado, de fala e de escuta, imerso em possibilidades e oportunidades. A arte enquanto um campo de conhecimento, com suas especificidades, materialidades e políticas de representação, se constitui em todos os níveis da educação básica como uma plataforma de pensamento para problematizar as narrativas culturais, questionar a hegemonia, produzir aberturas para a pluralidade e a diferença. No entanto diante do retrocesso é preciso questionar: como manter e ampliar esse campo de formação frente a uma concepção de base curricular que generaliza as linguagens artísticas e retira a sua obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica? (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 248-249).

Posteriormente, após amplos debates desde o ano de 2014, um novo documento normativo para a Base Nacional Comum Curricular (2017) – doravante BNCC – é promulgado e neste, a Arte por meio das quatro linguagens artísticas, é reduzida ao que este documento denomina de unidades temáticas, ensinadas por uma concepção obsoleta de habilidades e competências. No

Ensino Médio, o ensino da Arte está subjugado à área de linguagens e suas tecnologias, e excluem-se as especificidades das artes visuais, dança, música e teatro.

Esse panorama conduz este estudo a ponderar sobre três aspectos: o primeiro, como superar um estado de ir além em nossas pesquisas sobre dança, quando, minimamente ainda lutamos pelo espaço mais geral da Arte dentro do currículo escolar?

O segundo, não seria, por meio da atual lei, um minguar das experiências oriundas da Arte e um reducionismo dessas vivências a visitas esporádicas dos/das estudantes a espaços artísticos ou a vinda passageira dessas manifestações para dentro da escola? Muitas escolas nem mesmo poderão contar com esse tipo de oferta.

Da terceira, quais performances – de vida, corpo e movimento – estão sendo paulatinamente engendradas nos sujeitos escolares com esse projeto reducionista e mercadológico da Educação que vivemos hoje em nosso país?

Possíveis respostas a essas indagações são posteriormente apresentadas. Importante se faz sinalizar que, no presente texto, os documentos da BNCC não são utilizados como aporte teórico, uma vez que esta pesquisa considera o ensino da Arte como um espaço de contatos sensíveis, criativos, críticos e humanitários. Ou, como corrobora Nilda Alves (2014), a ideia da obrigatoriedade de uma BNCC muito tem sido importada das concepções – comprovadamente frustradas – de currículo estrangeiro sem nenhuma consideração aos contextos em que se inserem nas mais diversas e desiguais realidades brasileiras.

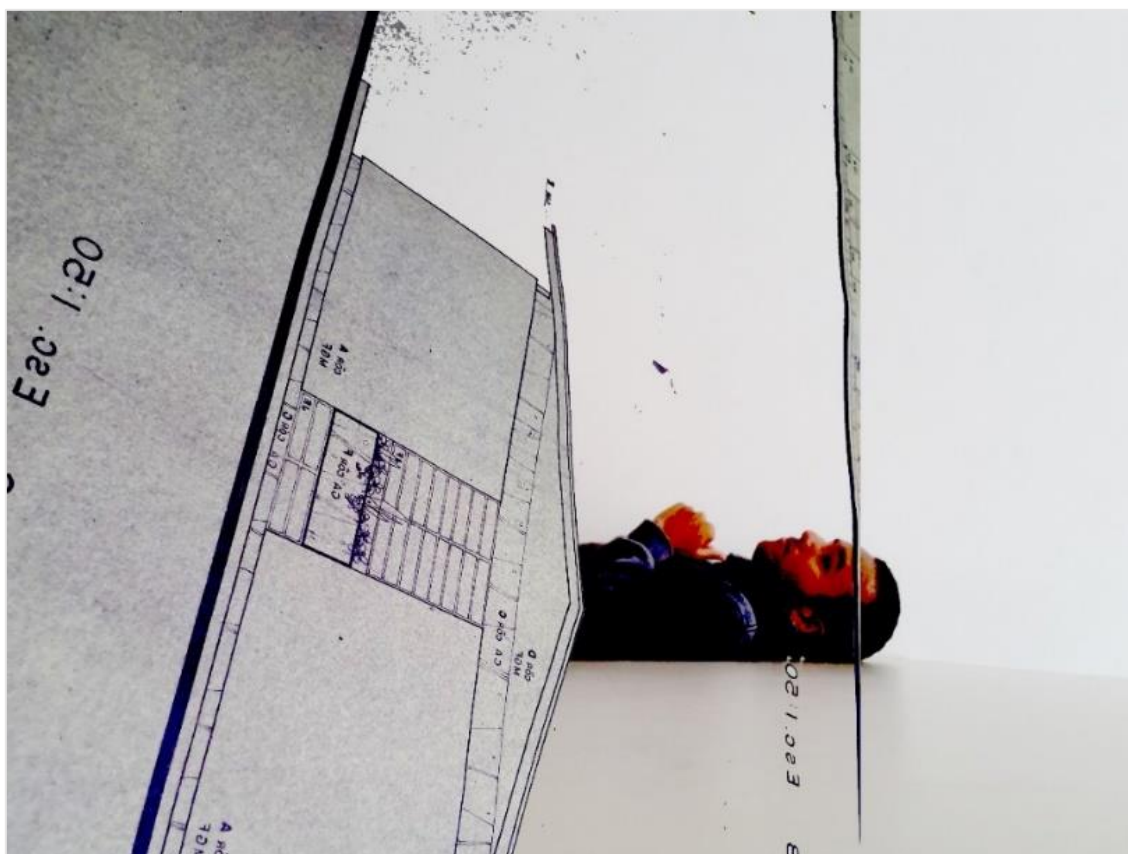
Não existe, assim, concordância ideológica para com este documento e nem mesmo para com a necessidade da sua elaboração e efetivação, pois acredita-se que nele estão atribuídas, sob competências e habilidades, uma forma redutora e mercantilizada da Educação no Brasil.

Para Silva (2008), esses termos estão atrelados a uma formação humana no simples contato entre o indivíduo e o meio, mas ao limitar-se a isso, ignoram-se os processos complexos e atualizantes da história e da cultura. A autora enfatiza que uma lógica de ensino por competências atrela-se, unicamente, aos aspectos do mundo econômico. O trabalho – embora tenha um importante fator social – é substituído por uma lógica trabalhista alienada.

O ensino da Arte que aqui se propõe pouco dialoga com as lógicas das atuais leis para a Educação em seus documentos oficiais, sob pretexto de uma base curricular comum, pois está indicada a diminuição da área artística em tais prescritivos e a sua minimização por meio de ementas que a subjugam a simples unidades temáticas.

Este estudo, por outro lado, reivindica a reflexão acerca de um dançar educacional atento aos diversos contextos políticos que regulam as práticas de educadores em meio aos dramas sociais escolares. Uma compreensão para longe de ingenuidades, e capaz de identificar as performatividades que nos são atravessadas por meio das leis que desconfiam do corpo como interlocutor de mudanças e que, com engenhosidade, articulam a mecanização do ato de ensinar e aprender, portanto e consequente, o desaparecer do corpo em si e de suas práticas inventivas.

FIGURA 7 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VII



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

3.2.2 Para ir além: um passo para frente, dois passos para trás

O ensino da Arte em nosso país, assim como nos outros campos de saberes, é construído historicamente por bases de tensões, interesses e disputas. A relevância de seu ensino foi costurada, rasgada e remendada inúmeras vezes, devido aos interesses sociais, culturais e, sobretudo, políticos de cada época.

A metáfora, aqui descrita, simboliza os travestismos históricos da arte e de seus ensinamentos no Brasil. Se por um lado, ela foi renegada por ter sido associada ao manuseio artesanal de escravos, por outro, a sua roupagem se deu no seu afastamento das classes populares ou atrelada, como forma de acessórios, à modernização de outros setores, e como atividade sem importância em si mesma, além dos diversos projetos pedagógicos para a inserção do desenho nos currículos (BARBOSA, 2012). Embora não seja o escopo de interesse dessa pesquisa, uma perspectiva histórica muito revela os descompassos na inserção da Arte nos currículos escolares.

Não é nova as roupas pelas quais a Arte tem se (re)vestido e se performado nas últimas décadas, haja vista que esse guarda-roupa contém peças já em desuso que ainda persistem em serem desfiladas nesta travessia de estilos que perpassam a construção do pensamento entre a arte e a Educação.

Especificamente na linguagem da dança, Márcia Strazzacappa (2006) já a comparava ao Terceiro Mundo da arte, enfatizando a carência de problematização e leituras acerca da dança, denominado pela autora de analfabetismo teórico-reflexivo. Tal analfabetismo pode ser superado ao vestirmos o ensino artístico com os sentidos e as ressonâncias de um sentimento de pertencimento a nossos lugares no mundo por meio da Arte e da dança.

Nesse sentido, as dicotomias históricas de desprezo, e/ou a supérflua ideia de ensino artístico, podem ser repensadas a partir de uma concepção da arte como patrimônio público e cultural dos sujeitos escolares. Essa perspectiva se opõe às descrições promulgadas na LDB/1996 em que a arte é identificada como algo a ser desenvolvido, porque o seu desenvolvimento já faz parte do cotidiano dos sujeitos estudantes – visível ou invisível em seus contextos – mas que deve ser por eles apropriado e encarnado em suas performances sociais de

maneira crítica e comportamentalmente restauradora perante a vida. Nisso, a permanência da Arte nos prescritivos nacionais para a Educação como forma da sua validação e espaço.

No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é reservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. (ALMEIDA, 2012, p. 15).

A dança nessa perspectiva se faz importante porque vislumbra “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte” (MARQUES, 2007, p. 24). Assim, sujeito e contexto são refletidos simultaneamente em seus corpos, sempre pensantes e atualizadores da realidade.

A troca proposta nesta pesquisa entre as palavras *desenvolver* por *apropriar/encarnar* – ênfase minha – aduz justamente aos modos críticos e transformadores da cultura pelas vias dos conteúdos e saberes da dança. E podemos afirmar, pois, que “situar as matrizes educacionais do ensino de arte poderá colaborar para a construção da ampliação do sentido da aprendizagem nos dias atuais” (ROSA, 2005, p. 49), bem como as escolhas das nossas metodologias de trabalho como estratégia de enfrentamento ao apagamento desse componente no currículo escolar.

Diante de tantas produções acerca da singularidade, benefício e importância da Arte na escola, questões levantas com esmero desde a década de setenta por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1996, 2003, 2012) e uma fecunda geração de pesquisadores que desdobram os seus estudos em prol de novas perspectivas para essa temática, sobretudo, aos estudos da inserção e qualidade do ensino da dança na escola (MARQUES, 2007, 2010; STRAZZACAPPA, 2001, 2006) ainda nos vemos redundantes nas colocações dos nossos espaços e a necessária defesa e contextualização diante dos cenários políticos na área da Educação.

Torna-se cada vez mais complexo dar a dançar uma dança, pois a cada novo passo dado à frente, dois outros são voltados para trás. Não se pode ignorar, como já apontado anteriormente, o aumento das pesquisas sobre a

dança na Educação por intermédio de um movimento crescente de estudos, tampouco ignora-se que tenham se elevado as discussões e os critérios avaliativos das nossas práticas e espaços de atuação, porém, o ir além muitas vezes roga por voltarmos para as premissas já, há muito tempo, especuladas e compartilhadas desde a década dos anos noventa do século XX.

O ir além dos nossos estudos novamente é ameaçado pelo texto legal, o que reforça o caráter nunca fixo e estável das conquistas dos artistas, professores e pesquisadores do nosso país, pelo contrário, nos move a mover para as frentes de batalhas sempre oscilantes e historicamente recorrentes. Em outras palavras, nem mesmo a LDB/1996 nos possibilitou, como profissionais da arte, um efetivo e estável acesso às políticas públicas e aos currículos educacionais.

Ainda vivemos um vir a ser para as questões gerais da Arte e para as discussões oriundas das especificidades das quatro linguagens artísticas. O ir além diante dos atuais acontecimentos significa, ainda, ressaltar as boas premissas dos saberes artísticos para com a Educação.

“No cerne da escola, a ação dos professores de arte é a mola mestra para a inclusão de aspectos mais amplos do que os estipulados pela cultura institucionalizada” (ROSA, 2005, p. 64), observando-se que refere-se à cultura institucionalizada não somente a quebra dos saberes de conteúdos propagados por uma estética dominante, como também, das nossas estratégias para subverter os aspectos da culturalidade das nossas políticas públicas, alicerçadas nos grandes interesses do setor privado (SILVA, 2008) e descomprometidas com a realidade e necessidade das escolas públicas no país.

Assim, ir além nas atuais condições que ameaçam o ensino da Arte na Educação Básica é dar atenção à atuação dos educadores com a sua presença – corporal, intelectual e artística – dentro da escola. Trata-se, então, da promulgação para além das leis – embora sempre cientes, e nunca esquecidos, de que por ela ocorrem inúmeros afetamentos –, e que é a promulgação da importância e potência do trabalho com a Arte, a qual contribui significativamente na formação cidadã dos/das estudantes. Desse modo, deve-se assegurar e discursar o valor daquilo que se faz com a Arte dentro dos espaços da escola e as efetivas contribuições da sua experiência no desenvolvimento dos alunos e alunas (ALMEIDA, 2012).

FIGURA 8 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR VIII



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

3.2.3 Para ir além: lugares de resistências para um corpo que dança

A explanação dos textos legais, que normatizam a Arte para a Educação Básica conduz essa investigação na direção oposta como mais um desdobrar do percurso de insistência e visibilidade, atrelado aos movimentos já preconizados na trajetória educacional da Arte no cenário brasileiro, e impulsiona o resgate constante das premissas já apresentadas nos percursos da nossa área.

A esse percurso – oscilante e ainda a ser melhor conquistado – vale salientar a importância das produções científico-educacionais que endossam e fortificam as travessias entre a Educação e a Arte. Em concordância com Almeida (2012), uma visão mais contextualista do que essencialista a respeito do ensino artístico nos conduz por territórios, cujo percurso através do tempo é considerado, tornando-nos sujeitos continuadores da história, quer seja em nossas anuências, quer seja em nossas discordâncias.

Para a mesma autora, é preciso incorporar no ensino da Arte uma visão crítica, que questione toda forma de pensamento unitário e a capacidade de

entendimento acerca da produção e interpretação artística como processos jamais inocentes e objetivos, mas, “amparadas em realidades que acolhem e veiculam diferentes visões de mundo” (2012, p. 16). A contribuição de Almeida aspira à não ingenuidade das nossas práticas artísticas e educativas, uma vez que as nossas escolhas – epistemológicas, referenciais, nossos currículos e práticas – se assentam na história socialmente construída.

Essa relação de ensino e aprendizagem da arte se estabelece nos espaços educativos pela mediação e intervenção de uma pedagogia voltada para a articulação do conhecimento artístico localizado nos saberes socialmente contextualizados.

A dança, nesta perspectiva, é introduzida na escola por sua exploração do movimento corporal dançado, e pelas formas como esse dançar se conecta por relações sensíveis diante do tempo-espço e das formas como nos relacionamos frente aos outros corpos que compartilham da experiência da dança na sala de aula.

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

O corpo como lugar de expressividade é compreendido no ensino da Arte como produtor de discursos dentro e fora da sala de aula. A dança visa a exploração da corporeidade como novas formas de criação. Strazzacappa enfatiza que toda educação é educação do corpo, o que nos orienta a tomar como pressuposto que toda “ausência de uma atividade corporal [dentro da escola] também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79, ênfase minha).

Do mesmo modo, a chamada de atenção ao papel social dos professores poderia ser, igualmente, problematizada. Marques corrobora com isto ao questionar sobre qual “valor realmente damos à articulação entre teoria e a prática em se tratando de aula de dança (corpo)? Que relações somos

capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade?” (2007, p. 104).

Trata-se de um posicionamento perante as formas pelas quais consideramos o corpo e o movimento dentro da escola, e o compromisso de promover teorias e práticas que ofereçam aos estudantes um conhecimento traduzido pelas vias de sua corporeidade. Maçaneiro, de igual modo, entende que o educador “enquanto intelectual, terá que atingir diferentes esferas da sociedade, no intuito de dar voz ao corpo que, por meio da dança, exprime possibilidade e emancipação.” (MAÇANEIRO, 2010, p. 215). E a autora complementa:

Nesse sentido, é importante refletir sobre como o professor de dança seria capaz de desenvolver a disciplina, enquanto instigador e transformador de práticas que ressaltem o não dualismo do corpo e da mente e, por outro lado, favorecendo o poder do corpo como elemento propulsor de sua consciência, sensibilidade, responsabilidade e autonomia. (MAÇANEIRO, 2010, p. 214).

A partir desses pressupostos, que envolvem a experiência do movimento dançando na escola, evocam-se sentidos que potencializam tal experiência como linguagem do saber. Não se trata do mover-se apenas por mover. Ao contrário, através do corpo em movimento intenta-se produzir ações problematizadoras de um fazer-pensar que estejam, em todo o processo, interessadas na produção de sentidos em constante diálogo, capaz de (re)visitar conhecidas e novas estruturas corporais – sejam elas físicas, emocionais, afetivas e/ou por meio de estranhamentos – e modificar as ideias de movimento que estejam atreladas a ações recreativas ou de simples lazer. O que se quer dizer é que a dança na escola assume para si a incumbência de provocar a construção de novos coletivos, sempre ativos e atuantes no tempo e no espaço escolar.

Dado o mapeamento das leis e as normatizações para o componente curricular de Arte, anteriormente mencionados e, aquilo que almejamos por meio da dança, note-se um movimento corporal que caminha na contramão de qualquer tentativa utilitarista, mecanizada e mercadológica da Educação.

Não se torna surpreendente a perda dos espaços do componente de Arte nas diretrizes curriculares da BNCC/2017 e nem os inúmeros grifos na

LDB/1996. A atualidade política e educacional do Brasil assenta-se em um liberalismo desenfreado às custas de uma *semiformação*¹⁰ (SILVA, 2008) mobilizada por políticas públicas que resultam em perdas e retrações dos avanços conquistados nos últimos anos.

As performances que seguem para esta lógica consistem na formação de papéis sociais bem definidos: sujeitos de letramento e capacidade de lógicas básicas. O corpo, nesse processo, é obtuso e sem capacidade crítica de sugerir a sua própria emancipação.

Significa, então, a necessidade de produção ao que temos compreendido por uma Educação Performativa. Aberta ao caos do mundo dos corpos e não ao descaso destes. Abertura diante daquilo que pode vir a ser do corpo de cada sujeito escolar e dar a vê-los nos gestos que rompem o tempo-espaço da escola, criando sobre ela traços de permanência e sentidos aguçados.

Seja a Arte, mais amplamente na Educação ou pontualmente a dança, agora mais do que nunca, precisa ser orientada por teorias e práticas que celebrem a existência dos sujeitos por intermédio dos seus corpos. Sempre vistos, ativamente presentes, profundamente vivenciados e lembrados.

É do credo desse estudo desconfiar constantemente das estruturas de poder que imperam desde as micro até as macropolíticas. Ou seja, da sala de aula à cultura escolar, aos espaços da escola, aos cenários para além do muro que a cerca e aos grandes poderes que as controlam.

Assim, resta-nos, então, perguntar, a quem são direcionadas as pesquisas sobre dança e/ou arte na Educação? – uma vez que se pretende com esses estudos comunicar perguntas e a possibilidade de novas descobertas.

Quais diálogos tecer quando, paulatinamente, a referida área de atuação artístico-educativa está sendo ameaçada e lançada ao descaso por intermédio de políticas públicas voltadas exclusivamente ao mercado e aos interesses do setor privado?

Frangé (2003) levanta em seu texto algumas questões sobre a arte na contemporaneidade e traz uma colaboração pertinente para responder a essas dúvidas. Diz a autora:

¹⁰ A autora compreende o termo *semiformação* a partir de Theodor W. Adorno. Significa atentar para processos sociais de integração do sujeito sem considerá-lo em sua individualidade e subjetividade. Por essa razão, uma ação formativa que não se concretiza no sujeito por inteiro.

Venho afirmando que a Arte é manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra por sua produção, uma “sujeitidade”, uma “pessoalidade” e uma “coletividade”, todas as dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros. A obra não é apenas de um artista, ela é o artista e seu tempo, vértice e vórtice, vórtex. (FRANGE, 2003, p. 40).

Embora ela discursse especificamente sobre artistas, cujo ofício faz parte dos reconhecidos circuitos artísticos, propõe-se para a esta investigação a transposição às produções realizadas pelos/pelas estudantes em aulas de Arte. Trabalhos corporais que comunicam a sujeitidade de quem dança.

A respeito disso, o termo, de acordo com Frange, refere-se à condição de uma pessoa que se “constrói nas inter-relações, tanto pessoais e coletivas, quanto com os objetos e coisas do mundo, quer do ‘mundo natural’, quer dos mundos imaginários” (2003, p. 40).

A obra de dança que se cria na escola é, nesta perspectiva, a materialização das visibilidades dos sujeitos. A dança, seja ela processual – atividades de improvisação, células de movimentos – ou estruturada em coreografias, representa os sujeitos escolares em seu tempo real e concreto, a fim de produzir sentidos e significâncias diante dos símbolos que se encontram na cultura da escola.

Por ser expressão dos sujeitos na escola, a dança envolve comportamentos restaurados, porque se faz consciência em si mesma no corpo que dança. Esse estado de consciência, como dito anteriormente, dá as ações dos sujeitos um caráter de performance.

Nossas pesquisas vislumbram justamente a comunicação das nossas práticas de resistência. Em outras palavras, a Educação Performativa dos corpos dá a ver aquilo que as atuais leis insistem em apagar e recusa a alienação educacional por meio do corpo, pois contrariamente, tratamos de um dançar que, subtende-se como um ato de aprendizagem emaranhado em experiências, discussão e constante reflexão (GONÇALVES, 2016).

O resistir desse dançar educacional abarca no movimento corporal a provocação de novos olhares para si e para a escola. Passa-se a sinalizar, com isto, que sua ocupação corporal é para além do ir até a escola. Significa, igualmente, subverter as lógicas ainda não pensadas a respeito desse território.

FIGURA 9 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR IX



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

3.3 DANÇA NA ESCOLA E A DANÇA PARA A ESCOLA

Neste capítulo, discute-se uma experiência da linguagem da dança no componente curricular de Arte e os embates de ser e ir além nessas discussões por parte dos atuais documentos normativos para a Educação Básica, os quais, com engenhosidade estão minimizando a existência desse componente

curricular. Agrega-se, também, para esse momento, que ao adotarem o *slogan* “Educação é a base”, o MEC (2017) esquece que, para crermos em uma base que se constitua como um forte alicerce, não podemos, em nenhuma hipótese, nos esquecer da importância e abordagem das manifestações culturais do país, da arte produzida historicamente em nosso território nacional e dos diálogos que esta pode estabelecer com a produção artística do mundo contemporâneo.

É notável, nesse pesquisar, as dificuldades de se lançarem novas indagações sobre especificidades das linguagens artísticas, quando ainda, nos performamos na resistência para validação da nossa área mais ampla de atuação.

Na indagação desse ir além – dialogado com a fala de Isabel Marques (2007) – são lançadas para o debate as situações específicas pelas quais nos performamos como educadores, sejam elas nas formas de nossos regimes contratuais, o tempo disponível para realização das nossas proposições artísticas, as experiências com hora e data marcada para acabarem, os afetos que, de acordo com a singularidade de cada contexto, é, também, determinado por um espaço definido de tempo.

O olhar de quem investiga, nesse estudo, tem na cidade de Curitiba/PR o recorte contextual das suas análises na rede pública de Educação Básica. Em tal contexto, são poucos educadores que compõem o quadro próprio do magistério, cuja formação em arte seja especificamente em dança. Não é intuito desse estudo produzir um mapeamento desse quadro, mas se sabe quem são esses sujeitos pelas ofertas dos seus trabalhos na comunidade curitibana, tanto na formação de professores, quanto na oferta dessa linguagem nos espaços da escola com escopos específicos de trabalho.

Da mesma forma e, talvez mais complexo de ser analisado, são os educadores em contratos provisórios que possuem licenciatura em dança e atuam como professores do componente curricular de Arte nas séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) publica editais específicos à contratação de professores para atuarem no ensino de dança na escola, mas o número reduzido de vagas e a constante destinação desses profissionais aos mesmos espaços escolares não ampliam a oferta da dança nessas instituições, pelo contrário, reduz a sua

experiência a lugares já estabelecidos no cenário educacional artístico da cidade.

O foco para essa pesquisa está em dar a ver uma dança que se ensina e se aprende dentro da escola e como parte do componente curricular de Arte. Nesse contexto, outras demandas se fazem procedentes e são a elas que a pesquisa, que ora se apresenta, se insere e reflete. Ressalta-se, ainda, que embora exista na cidade de Curitiba curso superior na área, muitos dos profissionais formados em licenciatura em dança buscam por trabalhos ligados ao ensino desta em academias, estúdios, cursos livres, e pouco são encontrados efetivamente nas escolas.

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008) – doravante DCE – para que o trabalho docente em Arte seja efetivo é necessário que o “professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 54). O mesmo documento enfatiza que os saberes específicos da formação do docente dialoguem com as outras linguagens dessa disciplina, as quais o educador tiver algum domínio.

Evidentemente, esse documento ao ser contextualizado para a realidade do ensino da dança dentro da escola, possui profusos problemas. A escassa presença dos licenciados na área prova dialeticamente a ausência da experiência dançada nos espaços escolares.

Refere-se como experiência dançada aquelas de conteúdos próprios, articuladoras da realidade dos sujeitos para com os seus corpos e os gestos problematizadores vivenciados no tempo-espço escolar, afastando-se dessa perspectiva as danças realizadas como “atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas” (STRAZZACAPPA, 2006, p.79).

Sabe-se que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), – doravante PCNs – ao sugerir aos professores algumas orientações para explorar a experiência com a arte, estas não se concretizam de modo efetivo, pois a formação específica da linguagem artística é indispensável para conduzir o trabalho e o teor pedagógico das atividades.

Ao se tratar da dança como parte do componente de Arte é necessário aprofundar a sua dicotomia para com as aulas extracurriculares. Strazzacappa,

ao mapear algumas experiências com a dança em diversos cenários educacionais afirma que

Embora as diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música – sobretudo quando estudam as manifestações populares – ora como conteúdo da educação física, presente nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si mesma, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 16-17).

A autora assevera ainda que

As atividades costumam ser realizadas no horário oposto ao período regular de aulas, ou seja, se a criança é da turma da manhã, as aulas de dança acontecem à tarde e vice-versa. [...] A atividade de dança é optativa, mas, uma vez inscrita, a criança deve ter o compromisso e responsabilidade, sendo assídua nas aulas para não perder a vaga. Estudos realizados nos últimos cinco anos têm apontado que essas aulas são oferecidas como parte integrante de projetos apresentados às escolas, de advém o seu caráter extracurricular. Trata-se de projetos isolados, frutos de iniciativas pessoais, sejam de um professor da escola, sejam de um aluno (já dançarino ou que estuda dança em cursos livres) que almeja criar um grupo de dança no ambiente escolar. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 19).

Sem perder dessa escrita os anseios de se ir além, as proposições da referida autora se mostram interessantes aos modos de enxergar a realidade da dança nas escolas. Novamente, é enfatizado nesse texto, a importância desse movimento extracurricular dentro das escolas e da necessidade de que essas proposições estejam alicerçadas em atividades críticas e formadoras.

Contudo, o ensino de dança como parte do ensino de Arte difere-se das danças propostas sob oferta extracurricular e é a partir dessas dissonâncias que este estudo se interessa por indagar.

Primeiramente, a dança nas aulas de Arte, justamente ao contrário das aulas extracurriculares, é vivenciada dentro da disposição de horários da instituição de ensino, ou seja, inclusa no cronograma semanal das aulas dos/das estudantes. Nesse sentido, a dança não está por se encaixar na grade de horários das instituições escolares, pelo contrário, faz parte do planejamento docente dos educadores. É fator integrante do currículo.

Estabelecer a dança como parte das aulas de Arte é um dos modos de fazê-la a ver por dentro da culturalidade escolar, pois não se trata de convencer coordenadores e gestores escolares do porquê da sua existência na escola – por meio de projetos específicos, reuniões, apresentações de propostas – uma vez que sua experimentação está inclusa nos princípios que a estabelecem no ensino da própria Arte.

Segundo, por estar atrelada ao plano de trabalho docente, os seus conteúdos próprios serão desenvolvidos sem nenhum compromisso de serventia a qualquer outro tipo de componente curricular. Isabel Marques (2007, p. 31) sintetiza os conteúdos específicos da linguagem artística da dança, os quais para a autora, envolvem a coreologia, educação somática e técnica, história, estética, apreciação, crítica, sociologia, antropologia, música, anatomia, fisiologia, cinesiologia, repertórios, improvisação e composição coreográfica.

Sendo assim, a dança é ensinada como forma de arte e com saberes próprios. Nisso se difere do que Strazzacappa pontua sobre as aparições dançantes através da Educação Física e nas festividades do calendário escolar. A esse respeito, Morandi (2006) explana uma visão da “dança como uma área de conhecimento autônoma, com conteúdos próprios e ligada fundamentalmente ao campo artístico” (2006, p. 96) e prossegue ao ser enfática:

Embora a dança e a educação física possuam interfaces, como o corpo e movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra. Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências. (MORANDI, 2006, p. 105).

Portanto, Strazzacappa e Morandi nos conduzem a considerarmos a dança como elemento da área artística e o que se quer igualmente, nessa escrita, vivenciar este elemento inserido nas aulas do ensino de Arte.

Outra reflexão para esse contexto de dança como parte do componente curricular de Arte está na premissa de que todos/todas os/as estudantes serão confrontados/confrontadas com os conteúdos dessa linguagem, e possivelmente, nisso resida a principal dicotomia com as aulas extracurriculares, pois, diferentemente da procura individual dos sujeitos para um determinado tipo de atividade com dança, nas aulas de Arte, todos/todas terão a chance de experimentá-la em seus corpos.

As aulas se tornam o que Elyse Pineau (2013) chama de um convite aos estudantes a lutarem com os conteúdos da disciplina com o envolvimento de seus próprios corpos.

A metáfora da luta está expressa em situações em que educadores e estudantes terão que se dispor a mover os seus corpos mediante a estruturas físicas e culturais projetadas para o não movimento. A experiência da dança nas aulas de Arte abre a batalha de colocar corporeidades a discursarem com os seus corpos e com a corporeidade que há no outro.

A dança, quando não exclusiva para alguns dentro da escola, mas acolhida por todos/todas, irrompe guerras em favor da quebra dos preconceitos sobre gênero e sexualidade, pois desmistifica os rasos conceitos de que dança é uma atividade exclusivamente feminina. (MARQUES, 2007)

Os desafios dessa luta pedagógica e artística são os de colocar em movimento os diferentes corpos, na proposição metodológica para se adquirir novas ideias a respeito do que pode vir a ser um processo de criação em dança e no instigar para o (re)conhecimento acerca do dançar capaz de ser descoberto nos corpos dos/das estudantes. Significa romper, como descrito nas DCE, com visões tradicionalistas e estatutos de verdades atemporais, rompimento esse somente possível com a aproximação dos/das estudantes do artístico que há no educador que compartilha os saberes da dança, e através de visões críticas da história da arte.

Assim, complementam-se as proposições sobre as dicotomias entre a dança nas aulas de Arte das realizadas extracurricular: a ideia de que a experiência dançada nas escolas nada tem com o compromisso de formar bailarinos e/ou artistas. Este assunto é importante e carece de profundas especulações.

Abarcar questões como a criatividade inerentes a qualquer processo de criação artística não envolve, de modo algum, norteadores para se projetar na escola a formação artística amadora ou profissional dos/das estudantes.

Pelo contrário, a função das experiências práticas e teóricas com os conteúdos da arte estão na possibilidade da sua formação crítica e das formas de os indivíduos aprenderem a consumi-la.

O “ter acesso aos bens estéticos, vai muito além da capacidade de desenvolver a criatividade. Criatividade desenvolvida é um meio para chegar ao fim, objeto da educação: o conhecimento” (ROSA, 2005, p. 34).

Tornar os espaços da escola como projeções que visam a espetáculos por parte de grupos seletos de estudantes ou, até mesmo, abarcados sobre estes grupos, discursos progressistas de que todos os tipos de corpos podem dançar em prol de objetivos em comum, repercute igualmente em processos de exclusão, uma vez esse tipo de dança não contempla a formação de todos os sujeitos da escola.

Promover passeios e levar os/as estudantes a espetáculos, trazer grupos de dança para dentro da escola ou a criação de grupos de dança por parte de gestores, professores e alunos/alunas ainda se assenta em um dançar itinerante, o qual tão somente reforça a dança como atividade distante dos corpos dos sujeitos escolares.

Por um lado, paga-se para ver os artistas no palco, por outro, tornam a escola um palco de festival, pois mesmo que envolver uma quantidade específica de alunos/alunas em grupos de dança, ou levar e trazer artistas para dentro da escola, não significa uma formação pela dança, não ao menos para todos/todas.

O ensino de dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas de relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. Deve ajuda-los a tomar consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de se comunicarem. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, de comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 73).

Compartilhar uma dança que possa ser dançada por todos/todas significa o acolhimento e a oferta da própria dança aos sujeitos em formação escolar.

A totalidade do envolvimento dos indivíduos em relação com a experiência da dança é possível justamente em sua oferta nas aulas regulares de Arte. Do mesmo modo, ao envolver os/as estudantes em processos criativos como improvisação, coreografias e exercícios físicos não estaríamos, como educadores, destinados a formar artistas. Assim compreende-se que nem “todas

as pessoas criativas são artistas. Nem cabe à escola, no espaço destinado ao acesso aos conhecimentos artísticos, a ‘profissionalização’ de artistas” (ROSA, 2005, p. 34).

Tais reflexões não excluem e nem mesmo desconsideram importantes as atividades extraclasse onde o contato dos/das estudantes com os locais de produção do circuito artístico aconteça. Pelo contrário, adentrar espaços como teatros, museus, cinema, arte de rua e galerias é parte fundamental na formação estética e cidadã dos sujeitos escolares, assim como a ocupação desses ambientes por eles/elas.

Da mesma forma, prover ponte de aproximação dos artistas contemporâneos com a escola e com a comunidade é fundamental, e isso nos lembra que nem todo/toda artista pertence a um passado distante e que existem obras artísticas sendo produzidas nos dias atuais. Ao tocante da questão acerca da formação de público:

Outro papel importante no processo criativo em dança é o do espectador/apreciador que, não participando corporalmente do processo, pode emitir análises, interpretações e juízos sobre o trabalho assistido. (MARQUES, 2007, p. 48).

Marques colabora ao propor a experiência do olhar para aquilo que se faz e cria na sala de aula. Esse exercício do olhar, antes mesmo de ser proposto em passeios e espetáculos, deve ser construído por todos/todas em atividades de dança que se realizam na sala de aula.

Postas estas considerações, eis as lacunas que podem ser refletidas sobre o ensino da dança em contextos escolares:

1. Sendo a experiência dançada intimamente ligada a presença dos profissionais da área no ambiente escolar e, na tentativa de cobrir essa ausência, levam-se estudantes a toda sorte de espetáculos, estaríamos falando de uma dança que ocorre na escola, ou para a escola?

2. A dança que permeia os espaços escolares a partir da oferta de variados projetos (aulas de balé clássico, jazz, sapateado, formação de grupos de dança, participações em festivais) estariam promovendo uma vivência de dança na escola, ou para a escola?

A partir das reflexões que foram possíveis estabelecer nesse estudo, torna-se evidente que muitas danças nos ambientes escolares, estão, muito mais atreladas para a escola do que, propriamente, na escola. Esta pesquisa produz as inquietações a respeito dessas lacunas a serem problematizadas neste projeto de Educação e Arte. As experiências corporais produzidas pela dança, como aduz Strazzacappa, ainda se encontram no terceiro mundo da arte. Ao contemplar o corpo em todas as suas instâncias, a dança ainda reside por práticas educativas pouco conhecidas pela escola, essa afirmação já faz parte do amplo domínio de pesquisas nessa área.

Ir além soa quase uma utopia diante aos fatos históricos e na circunstância contemporânea. E, até mesmo, quando um possível dançar resplandece por entre as salas de aula, ainda é necessário indagar: sua aparição está sendo realizada para a escola, ou se propõe a se estabelecer efetivamente na escola?

4 EM PERMEAÇÕES III - PODE O CORPO MOVER (N)A ESCOLA?

FIGURA 10 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR X



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

O interesse investigativo de compreender os sentidos a respeito da corporeidade performativa dos sujeitos estudantes para com as ritualidades escolares que os cercam, canaliza sobre os seus corpos os procedimentos metodológicos e as formas de análise.

O movimento por via do corpo que dança instaura sobre tais ritualidades novas formas de se pensá-la. A esse pensar, considera a reflexão que cruza e contamina o corpo, tornando-o capaz de (re)significar atitudes esperadas e ampliar o seu entendimento para aquilo que se percebe como o seu próprio processo de aprendizagem, significa dizer, uma abertura para comportamentos escolares restaurados.

Uma restauração que é problematizada a partir de um dançar capaz de gerar novas rupturas comportamentais diante dos dramas de uma escola pública. Um dançar que requer constante diálogo e contínuas propostas para lidar com as crises de um corpo que se performa dentro e fora da sala de aula. Igualmente, dialogar com as ações reparadoras que consideram a plenitude corporal como meio, processo e propulsora do conhecimento, acordos pautados em não menos que isso, pois toda e qualquer reintegração tem na presença comunicativa do corpo a sua deliberação.

Pode-se dizer, então, que tal dançar se expressa nessa pesquisa como corporeidade performativa. Ou seja, uma dança capaz de produzir linguagem e infinita capacidade comunicativa, em outras palavras, trata-se de dança como conhecimento que desponta sobre o gesto dançado leituras de mundo e novos significados acerca daquilo que se pode vir a saber sobre o corpo, e igualmente, como esse dançar revela por meio da própria corporeidade compreensão dos rituais performativos da escola e a performatividade imposta sobre o performer estudante.

Convergem nesta perspectiva um pesquisar em Ciências Humanas de abordagem qualitativa, e, assim, o presente estudo se constrói pela aproximação das relações entre sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado.

Para Bernadete A. Gatti (2012) não interessam, para esta forma de pesquisa, as dicotomias entre sujeito pesquisador e o seu objeto pesquisado. Nesse sentido, as lógicas para a construção científica perpassam as experiências vivenciais do investigador juntamente envolto do que por ele é analisado, significa dizer que não “são externos, independentes de quem lhes da existência no ato de praticá-los” (GATTI, 2012, p. 60).

O sujeito pesquisado é considerado em sua complexa subjetividade, sempre localizado na condição social que o perpassa, a partir das suas crenças, valores, significados, complexidades, contradições, inacabamento e constante transformação. O olhar do sujeito especulador é guiado pela epistemologia da abordagem qualitativa: muda-se a quantidade e/ou valores de resultados pelo questionamento a respeito do “como”, “o que” ou o “porquê” dos fenômenos sociais (MINAYO, 2004).

Para Gatti, esse pesquisar acolhe aquilo que apresenta grande interesse pelas experiências que se constituem de maneira continuada, pelas formas de

novas trocas, nos processos críticos e na integração mediada pelos modos de ser do pesquisador como pessoa. Não obstante, é preciso atrelar nesta perspectiva a ciente ideia de que “há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (GATTI, 2012, p. 57).

A relação intrínseca entre as ideias, as teorias e as práticas conduzem, desse modo, às escolhas pelos métodos. Compartilha-se de Gatti a crença de que tais métodos se assentam em um conjunto de crenças, valores e atitudes.

Esta pesquisa, portanto, se situa na suspeição de práticas que inibam a presença do corpo na sala de aula e em todos os processos rituais presentes na escola, e sua relevância se converge a um pensar performativo do corpo do sujeito escolar, e das suas atuações em seus papéis sociais de modo atuante, crítico e emancipador; logo, convoca, por meio da Educação Performativa, um pensar-fazer em dança que se faz diálogo com o corpo do próprio sujeito estudante e vislumbra novas rupturas acerca da paralisia do discurso corporal no interior da escola.

Apresenta-se doravante o percurso metodológico e os seus desdobramentos em práticas de dança no contexto de uma instituição pública de Educação Básica. Posteriormente, as experiências dançadas, bem como os seus resultados performativos, serão analisadas a fim de se compreenderem alguns fenômenos da cultura escolar e os seus embricamentos sobre o corpo que dança.

A escrita que segue é traçada na tentativa da aproximação do leitor deste texto para com o contexto dos fenômenos vividos no percurso exploratório dessa pesquisa. Para tanto, uma licença poética: um falar-tecer-compartilhar descrito na primeira pessoa.

É, pois, inspirado em Paulo Freire (2011), um falar que propõe, a quem lê-escuta esta pesquisa, a disponibilidade permanente de abertura à fala, ao gesto e às diferenças do pesquisador que dialoga através da sua escrita. Significa, também, a quem essas linhas lê-escuta, o convite aberto da troca e do situar dos pontos de vista das suas ideias.

Considera-se que o tecer dessa escrita tem um profuso interesse na partilha dos modos de pensar e das maneiras de sentir as experiências dentro da escola, a qual sozinha, não faria sentido em ser tecida no mundo. Sem

nenhum descrever e com toda a certeza é “preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer” (FREIRE, 2011, p. 114).

Assim é proposto, para alguns momentos descritivos dessa investigação, o uso da primeira pessoa do singular do sujeito pesquisador. Trata-se de colocar em prática um permanente diálogo educacional sob constante ressonância diante de quem escreve-fala-propõe e de quem estas linhas lê-escuta-responde.

4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: UM EU PERFORMADO EM “É VOCÊ MESMO, PROFESSOR?”

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.

Paulo Freire

Ainda influenciado por Gatti (2012), me debruço sobre a que a autora se refere sobre o “algo mais” a respeito das pesquisas embasadas em abordagens qualitativas, as quais, por sua consideração, conseguem situar o humano na produção humana e no envolvimento daquilo que é pessoal, passando também a fazer parte do trabalho, – referidas por Gatti como sínteses pessoais – ou seja, “das formas de mediação e representações que cada um faz a partir de suas relações socioambientais” (2012, p. 61).

De igual maneira, o atuar do papel social de artista, pelo qual performo em meus dramas escolares, só podem ser ditos por mim, uma vez que o processo artístico tem a sua concepção sobre aquilo que é autoral. Assim, aludo para o proposto por Freire (2011), uma tentativa de interlocução, de contato e resposta daqueles que me ouvem-leem nesta dissertação.

Aproprio-me, também, de Taylor (2013) ao considerar sua fala de que uma pesquisa baseada na performance nos conduz a pensarmos a respeito de nossos próprios papéis como participantes e testemunhas dos acontecimentos que descrevemos, no intuito de reconhecimento dos modos em que nos envolvemos com os nossos objetos de pesquisa e na confluência dos sentidos das urgências depositados em nossos estudos. Por consequência, ao me

localizar na agência dos discursos me situo “como mais um ator social nos roteiros que analiso” (TAYLOR, 2013, p. 17).

Em concordância com Márcia Strazzacappa, nossas heranças artísticas não competem a filiações, mas indicações das nossas procedências. Isto confere, como aponta a autora, que “podemos ser filhos do mundo. Podemos ter a liberdade de procurar outras fontes, outros mestres” (2006, p. 31).

Conduz, pois, para o afetar das experiências que me perpassaram como sujeito, tal qual denota Jorge Larrosa Bondía (2002) – humano/encarnado – os meus papéis atuados como discípulo e bailarino. Retorno, então, ao meu primeiro professor de dança, Jair Moraes. Esta memória artística, educacional e afetiva conduz a minha mente para os locais áridos por onde passei e que, na insistência do meu mestre, se tornaram locais capazes de serem mananciais para corpos em movimento.

Aproximo-me dessa lembrança porque ela me proporciona, diariamente, o reforço dos meus princípios, cujo pilar é uma Educação voltada para o corpo, um educar (des)construído do movimento, pois não tenho dúvidas de que as experiências dançadas que me perpassaram foram cruciais na formação do sujeito que eu sou e, de alguma forma, essas experiências – como em um processo de indicações – podem ser transpassadas aos estudantes, com os quais tenho convivido nos últimos anos na escola.

A dança, neste percurso, é vista por mim como no texto de Christine Greiner ao tratar sobre o trabalho de Rudolf Laban: “No mapeamento desenhado por este pensador, o movimento é entendido por meio do que se vê projetado no espaço e daquilo que não se vê” (2006, p. 80). Em outras palavras, o meu profuso interesse se situa na espacialidade dos corpos dos meus/minhas estudantes em conflitos diários com o espaço físico e circunstancial da culturalidade da escola, principalmente as marcas mais invisíveis das suas corporeidades que podem ser por mim desveladas na medida em que sejam propostas metodologias atentas e provocativas que restaurem o comportamento das representações sociais dos seus papéis de estudantes em atuações conscientes.

Dessa forma, as minhas escolhas metodológicas partem do pressuposto de que as “escolas permanecem advogando por meio de um ensino ‘garantido’ (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiência de muitos anos

na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas)” (MARQUES, 2007, p. 18). À vista disso, inicio o meu plano de trabalho docente na urgente e necessária ruptura por meio das novas performances estudantis dos corpos que dançam. Isto significa, então, tanto um posicionamento de recusa, quanto um posicionamento provocativo para outros estados de devires para se pensar o ensinar e o aprender arte/dança na Educação Básica e pública.

A escola, como espaço institucional e institucionalizante, se torna outro dispositivo a ser ressignificado pela dança, concebendo-se aí o que conforme já mencionado nessa pesquisa, um dançar localizado na escola, e não apenas para ela. Apoio-me, então, na afirmação ainda atual de Marques:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola, teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em / por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Considero que a dança *na* escola – ênfase minha – e uma escola com a dança, igualmente pode ampliar visões sobre como se expressam os corpos, quer seja em seu movimento, quer seja na sua falta de mover (STRAZZACAPPA, 2012, p. 63). Embora, como mapeado anteriormente, o termo ampliar nem sempre seja adequado quando vivenciamos quadros contextuais onde se torna ainda necessário inaugurar uma vivência com a dança dentro da escola.

Por fim, o meu educar na minha própria corporeidade. As memórias do meu atuar social de bailarino conduzem o meu envolvimento didático e cinesiológico como forma de presença e participação. O educador que me performo é incitado a dançar a dança que proponho, a ser mais um indivíduo e mais um outro no coletivo junto com os/as estudantes, o que significa entrar na mesma busca por restauração dos meus comportamentos como artista, professor e pesquisador em/na/da sala de aula.

Participar com as minhas memórias nesse processo performático-educacional trouxe-me, no percurso desse pesquisar, a necessidade de compartilhar com os/as estudantes a minha própria dança, seja através do meu corpo – *repertório* – ou por meio das fotografias e dos vídeos do meu atuar no papel social de bailarino – *arquivo*. Não obstante, as perguntas que se seguem

dessa experiência: “é você mesmo, professor?” – significou respostas que romperam as dicotomias do imaginário do artista distante dos palcos italianos na sua aproximação por meio do meu corpo no palco da sala de aula.

Considero isso um dançar na escola. O artista é o mesmo que ensina, e é, ao mesmo tempo, parte do coletivo da turma. Não se trata de uma figura itinerante que passa pela escola, se apresenta e logo se vai, o artista neste caso, é também o “prof da galera”, ou seja, quem ensina não somente indica o que deve ser dançado, mas move-se junto, e se performa na coletividade.

Essa vivência atemporal e performativa pode ser articulada com Gonçalves:

Nesse ponto, os Estudos da Performance possibilitam que, ao lembrar, visitar e vislumbrar sua história em um movimento cronológico para frente e para trás de uma forma não necessariamente organizada no tempo e no espaço, estes professores em formação produzam, discursivamente, práticas performáticas que sejam disparadoras de reflexões críticas sobre a própria educação e o seu papel no mundo enquanto futuros educadores. (GONÇALVES, 2016, p. 79).

Embora a referida autora exemplifica um contexto de performance na formação de educadores, o seu trabalho com as lembranças, entendidas como forma de ocasionar discursos performáticos, dialogam com a supracitada experiência que acabo de compartilhar.

As memórias trazidas para dentro da sala de aula em arquivos de fotos e vídeos unificam a atuação dos papéis de artista, professor e educador no entendimento dos/das estudantes e, igualmente, trazem reflexões críticas das minhas performances como sujeito professor.

Constato que, nesse viés, as descrições e os sentidos depositados sobre o papel de professor necessita ser articulado com o ser artista e pesquisador. Se temos como pressuposto que esse performar é uníssono, não cabem mais as descrições baseadas em hifens e barras oblíquas, pois, falar de qualquer um desses papéis é tratar da inerência da performance dos outros.

Ressalto que não ignoro o amplo quadro contextual no país em que não exista por parte dos professores de Arte a formação artística, quer seja como artistas e/ou, principalmente, como licenciados/licenciadas em alguma linguagem artística específica. Evidencio a necessária e urgente formulação das leis que possam garantir os espaços de atuação profissional a esses

profissionais em todos os níveis da Educação Básica e um olhar crítico para aquilo que efetivamente se ensina nas escolas sobre os conteúdos da arte.

Entrar no espaço das representações sociais e performáticas no palco da sala de aula modifica as formas pelas quais me oriento na construção do pensar do meu plano de trabalho docente.

Procurei desenvolver procedimentos teóricos e práticos que vislumbraassem, tal como sinalizado por Schechner, a restauração dos comportamentos sociais dos/das meus/minhas estudantes. Baseando-me em aproximações e recontextualização dos dramas sociais de Victor Turner por rupturas, crises e procedimentos de reparação, via corpo dançante e crítico dentro da escola, embora aberto às novas crises e mais interessado nos processos do que necessariamente na reintegração das antigas formas.

Do mesmo modo, colocar em evidência os discursos verbais e não-verbais sobre a presença e/ou apagamentos dos corpos em suas performances sociais como estudantes, baseando-me nas contribuições sobre representação de Goffman. Propus-me dar atenção aos rituais cotidianos que nos envolviam e como essas ritualidades rotineiras nos conduzem a performances mais ou menos conscientes e, para tanto, apoio-me em McLaren.

Por fim, porém, inacabado: o próprio corpo. Sempre transitante, mutável, subjetivo, propositivo e espaço para os mais infinitos discursos. Aproprio-me da Educação Performativa como forma de aproximação epistemológica entre os Estudos da Performance e a Educação em perspectiva com a corporeidade que dança na escola.

Desse modo, apresento as propulsões que nos tornam – eu e os/as estudantes – pessoas dançantes por entre as salas, os corredores, os pátios e as quadras da escola. E que me fazem dançar na pesquisa e no meu cotidiano sob outras performances.

Considero uma possível primeira resposta para a questão norteadora por esse capítulo na forma da escrita do seu título: pode o corpo mover (n)a escola? Sim, o corpo pode. Por meio da performance corporal de educadores que almejam adentrar no palco das representações, nos espaços das trocas dadas as rupturas e crises da sala de aula.

As referências do corpo de quem pesquisa, ancoradas nos estudos dos citados autores, alude-nos para a convocatória desafiadora de se performar

enquanto docentes e, uma vez que a performance exige o estado e o aparato da presença, nem mesmo os corpos dos/das professores/professoras devem ser negligenciados, mas, sim, sentidos e questionados em sua própria posição de sujeito-corpo no mundo.

O desejo de mover a escola requer, então, a inclusão do corpo de quem propõe e de quem é dado o convite a mover. São formas de dançar que acolhem um ensinar e um aprender vivenciado na partilha das nossas performances.

FIGURA 11 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XI



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: O QUE PODE MOVER O MEU CORPO NA ESCOLA?

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos.

Peter McLaren

Os procedimentos metodológicos para se chegar ao conhecimento acerca dos sentidos do performar do papel social do ser estudante, por vias do corpo que dança e que interfere nos rituais cotidianos da escola, foram traçados

concomitantemente, a partir da estratégia da ação didática na forma dialética aos interesses da construção dessa pesquisa.

Para Minayo (2004), a metodologia se constrói como uma discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento”, na apresentação dos métodos utilizados para a busca das indagações e como fator criativo de quem realizada a pesquisa.

O trajeto deste pensar é conduzido por uma Educação Performativa capaz de dar a ver e ouvir o corpo que está na sala de aula, sujeitos que agem e que se comunicam. À luz da corporeidade como produção de ferramentas do ensinar e do aprender encarnado na resistência ao apagamento das identidades, das minimizações das diferenças, das previsibilidades dos convívios.

Um pensar debruçado e inquietante para aquilo que pode, através do corpo escolarizado, suscitar novas valias para a carga das suas experiências e, para isso, é necessário e primordial estabelecer novos diálogos educacionais que caminhem “criando estratégias metodológicas capazes de dar voz aos corpos desses alunos, abrindo espaços para coletivos que se performam em seus papéis sociais, de modo consciente em relação à sua realidade” (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 139).

A criatividade disposta na metodologia orientada por Minayo dialoga diretamente com os interesses ao corpo apropriadas a esse estudo, pela qual primamos pela “invenção de outros espaços e tempos que proporcionem enredos escolares mais propícios à transgressão e à ocupação, pelos corpos, do espaço escolar como lugar de experiência, convívio e solidariedade” (GONÇALVES, 2016, p. 123). Um plano de trabalho docente que anseia pela humanização dos corpos, quer seja em sua singularidade, quer seja pelo intermédio das coletividades que se mostram possíveis de, por eles/elas, serem criadas dentro da escola.

Investiga-se o contexto histórico-social-político do Colégio Estadual Professora Luiza Ross. Instituição pública de ensino para a Educação Básica, localizada no bairro Boqueirão, região periférica da cidade de Curitiba, Paraná.

A pesquisa comporta uma experiência em dança nas aulas do componente curricular de Arte para cinco turmas de 9º ano em período regular e matutino. Somam 153 sujeitos estudantes entre 13 e 14 anos de idade

envolvidos/envolvidas como coparticipantes desse projeto científico, divididos em turmas letradas pela instituição escolar em 9ºA, 9ºB, 9ºC, 9ºD e 9ºE.

As aulas da disciplina de Arte são ofertadas obrigatoriamente como parte para a obtenção de notas e para a conclusão desta série; logo, todos/todas os/as estudantes são convocados/convocadas à experiência dos conteúdos da arte. A carga horária deste componente curricular é menor quando comparada às demais disciplinas que compõem o currículo, sendo destinada para a sua realização duas aulas semanais de 50 minutos hora/aula, ou seja, uma carga horária mínima de 80 horas anuais. Nesta pesquisa, os conteúdos específicos da dança passaram a ser desenvolvidos na metade do ano letivo de 2018, o que envolve um percurso de aproximadamente 40 horas em campo para a realização do estudo exploratório.¹¹

De acordo com as DCE, estipula-se, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), a sistematização dos conteúdos básicos a serem ministrados para cada etapa dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São compreendidos como conteúdos básicos os conhecimentos “imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 87).

O mesmo documento ressalta que o “acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor” (PARANÁ, 2008, p. 87).

No que englobam o ensino da arte, especificamente para a dança, os conteúdos básicos para a série de 9º ano são compostos pelas danças de vanguardas, a dança moderna e a dança contemporânea. A partir deste direcionamento são abordadas com os grupos de estudantes aulas teóricas e expositivas acerca da história e teoria da dança.

São ensinados, no percurso metodológico, os balés românticos, os balés clássicos de repertório russo, o movimento modernista, os pressupostos de Rudolf Laban e as mais abrangentes maneiras para se pensar-propor dança no cenário contemporâneo. É importante ressaltar que é neste percurso teórico e

¹¹ Me utilizo do termo *aproximadamente* por compreender as dinâmicas das logísticas que permeiam o calendário escolar, as reuniões para o planejamento, os conselhos de classe, feriados e eventos esporádicos.

expositivo que as imagens e imaginários sobre a dança são explorados em sala de aula a partir de uma abordagem prática, frutiva e contextualista baseadas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa¹² (1996).

Questões sobre os papéis das mulheres e dos homens conforme o tempo histórico da dança, os vestuários, as impressões e as narrativas propostas por essas ações dançantes passam a dar abertura e ampliação dos modos de se aprender sobre dança.

Após o mapeamento da história e estética da linguagem dançada, iniciam-se algumas formas de análise da concepção do movimento do corpo inerente a especificidade da dança. Fez-se necessário provocar olhares para um conteúdo que vislumbra um mover atrelado a uma estrutura cultural ritualística escolar não preparada, em um primeiro momento, para receber o movimento.

Na investigação, inauguram-se as primeiras impressões a serem descobertas a respeito das representações do papel social do performer estudante em diálogo direto com os rituais do cotidiano da escola e o movimentar do próprio corpo.

4.2.1 O papel social no papel A3: contribuições exploratórias

Na lousa é descrita a seguinte provocação: “*O que pode mover o meu corpo na escola?*” Exponho essa interrogativa após algumas aulas sobre os mais variados estilos de dança prescritos no conteúdo para essa série.

Como após o contato visual com corpos dançantes, os/as estudantes poderiam perceber o seu próprio movimento corporal em situações espaciais da escola? Interessava-me por essas descrições. Foram distribuídas folhas de papel sulfite A3 para que cada estudante, de forma individual e coletiva, pudesse

¹² A Abordagem Triangular proposta pela estudiosa do ensino da arte, Ana Mae Barbosa, é compreendida como um modo de pensar-fazer artístico-educacional a partir da confluência não hierarquizada das formas de ensinar e aprender as quais perpassam por processos de contextualização da obra de arte – seu tempo histórico através dos movimentos e períodos, as suas formas da arte, o conhecer a respeito dos artistas, a relação atemporal e os diálogos possíveis com o contemporâneo – a fruição – a qual consiste na experiência do entrar em contato por meio ao olhar, pela curiosidade, pelos ritmos sonoros, visuais e estéticos, por meio a apreciação, as sensações e leituras interpretativas das obras de arte – e pelo fazer artístico – a experiência vivida, o contato prático com as diversas linguagens, as formas de compor e situar a arte pela experiência dos sentidos e pela manipulação dos recursos.

expressar suas visões a respeito do mover das suas corporeidades com a cultura ritualística escolar que os cercavam.

Retomo que compreendo rituais do cotidiano de forma expandida das ideias de McLaren (1991). Rituais nessa pesquisa são pensados em suas estruturas físicas – mesas, cadeiras, corredores, salas, portas, janelas, pátios, quadras, muretas, escadas, etc. – e culturais – normas, condutas, punições, gratificações, cronograma, horários, etc. – que envolvem uma totalidade ampla das circunstâncias de ritos da escola.

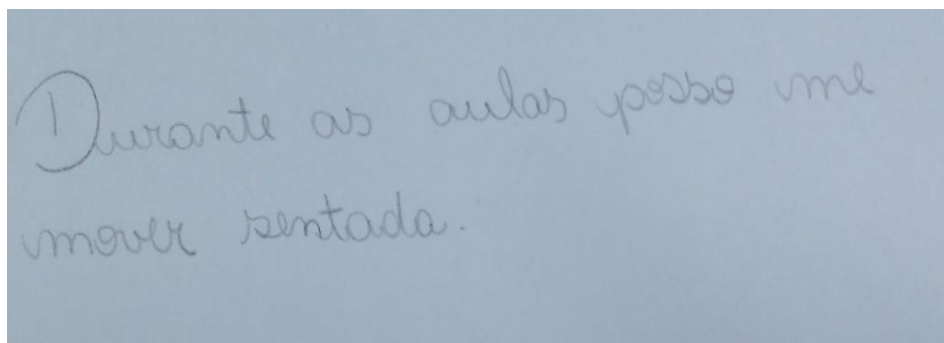
Não é do meu interesse analítico, nesse estudo, a compreensão minuciosa dos discursos descritos nas materialidades das folhas sulfites A3, pois, tal tentativa alongaria as discussões das vivências experienciadas e a aplicação de outras ferramentas do discurso para analisá-las, o que extrapolaria os recortes contextuais da investigação.

Todavia, trago a exposição de algumas materialidades na tentativa de aproximar o pensar proposto pelos sujeitos estudantes, pois acredito que as falas delas e deles são, de igual modo, passíveis de serem ouvidas. Trago-as para o interior desse diálogo científico também como ato político de disponibilidade de escuta das suas vozes.

Ao anexar os discursos com as respostas dos/das estudantes para a questão *“O que pode mover o meu corpo na escola?”*, sintetizo e demarco no campo das produções textuais em Educação uma prática particular do meu fazer-ensinar dança na sala de aula e como forma de promover outras e novas conversas com educadores que possam se interessar por essa pergunta.

Segue algumas das materialidades discursivas resultantes da atividade:

FIGURA 12 – MATERIALIDADE DISCURSIVA DO SUJEITO ESTUDANTE 1

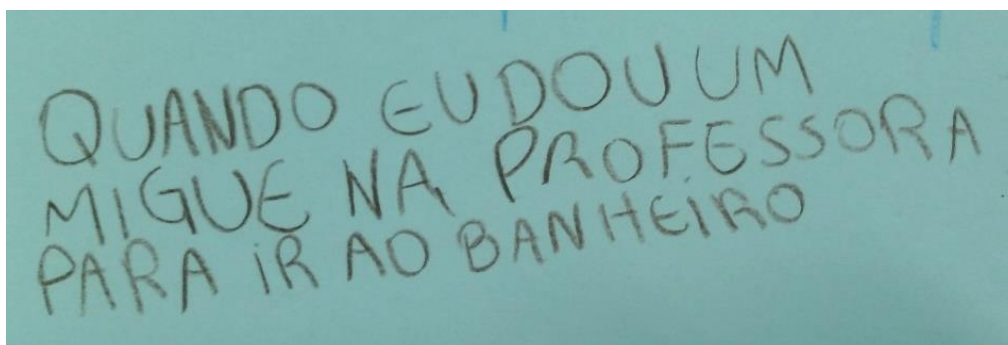


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).
 LEGENDA: Durante as aulas posso me mover sentada.

A ambiguidade do relato do sujeito – Estudante 1 – muito expressa sobre a ausência da presença do corpo. Significa supor um mover corporal que se limita na escola aos movimentos possíveis na posição sentada. São muitos os discursos colhidos que se direcionam para o mesmo sentido dessa materialidade. Mesmo dito de outras formas, o resultado da pesquisa evidencia uma concepção de movimento corporal atrelada a uma ritualidade escolar pouco convidativa à presença do corpo por vias do movimento. A impressão perante o discurso da imagem reflete a já citada corroboração de Strazzacappa (2001), no qual é possível denotar um educar para o não-movimento.

A movimentação pouco aparece nos relatos. Sua aparição, quando se concretiza, é permeada por práticas marginalizadas como estratégias de fuga entre uma aula e outra ou como método atrelado à invencionice nos pedidos de ida aos banheiros por exemplo.

FIGURA 13 – MATERIALIDADE DISCURSIVA DO SUJEITO ESTUDANTE 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2018).

LEGENDA: Quando eu dou um migue na professora para ir ao banheiro.

A resposta contida no relato do sujeito – Estudante 2 – demonstra o que preconiza McLaren (1991) ao se ter clara a ideia de que os corpos dos/das estudantes canalizam os símbolos da escola. Dão aos mesmos símbolos significados e constantes respostas que podem ser perceptíveis por intermédio daquilo que expressam.

A “hegemonia, que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos, são um ato de corporeidade. São laminados no esqueleto e nas estruturas musculares dos estudantes” (MCLAREN, 1991, p. 229).

Dito de outro modo, as circunstâncias rituais, presentes na escola, corporificam ações esperadas e formas de ser/atuar/performar o papel de estudante. A subversão da regra através da mentira sobre ir ao banheiro faz desse “migué” uma ação de ruptura com a regra, promove crises constantemente empenhadas em reparações das normas por meio de professores e gestores escolares.

Não significa que o movimento para além da cadeira descrito pelo sujeito Estudante 1 não exista. Significa que a sua existência é performada por uma simulação da conduta (GOFFMAN, 2014), por uma ruptura das regras e em constante reparação da norma.

Seria ponderável agregar as ideias de Glusberg na leitura e interpretação das materialidades discursivas apresentadas. Para o autor, o corpo aufere um estatuto de um desconhecido e que necessita ser aproximado progressivamente para “conhecê-lo em suas vibrações mais profundas e em suas manifestações mais insignificantes” (2005, p. 102).

Falar de insignificância se mostraria, como bem corrige o autor, um contrassenso diante da explícita concepção de que na corporeidade caminham toda significação e ação comunicativa. Assim, o corpo carrega sobre si a capacidade de recuperar e interferir, “não em uma atmosfera idílica, mas sim através dos conflitos dramáticos do mundo real” (GLUSBERG, 2005, p.102).

A Educação Performativa entra nesse jogo das performances sociais escolares na tentativa de acolher, justamente, os comportamentos corporais que agem em meio aos gestos marginalizados, os quais escapam ao centro das instituições de regras, do mover esquecido pelas avaliações em grande escala, pelo apelo da presença singular abandonada pela quantificação dos/das alunos/alunas.

Não significa incentivar práticas de “migué”, mas, sim, instigar a aprender os motivos que as fazem permear os rituais cotidianos da escola, dando novos sentidos aos estudantes a favor da responsabilidade de ocupar um lugar discursivo no mundo. O corpo, como diálogo para esse ensinar e aprender é espaço de tensões, como também, é espaço para mudanças possíveis.

Por conseguinte, o corpo – do aluno – também é visto como protagonista de interação com o seu espaço-escola, ou seja, é através dele, dentro dele, que o ambiente escolar pode e deve ser pensado, é

no corpo que se dão as sensações e as aprendizagens. Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola. (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 139).

Uma Educação Performativa muito tem a contribuir para o (re)conhecimento e aparição da presença do corpo dos/das estudantes dentro da escola.

Sua epistemologia se encontra exatamente na premissa discursiva e expressiva da corporeidade escolar, o que a torna um interessante dispositivo para serem pensadas quaisquer disciplinas interessadas nas atuações dos papéis sociais de forma pensante e emancipadora. A Educação Performativa aposta na interferência propositalmente desestabilizadora das condutas insignificantes despercebidas dentro da escola e dos locais de ensino para torná-las circunstâncias reajustadas, reformuladas e capazes de reconduzir o corpo para novas ideias, criações e atuações.

Nessa perspectiva, as aulas práticas de dança contemporânea em aulas do componente curricular de Arte são pensadas de maneira educativamente performativa. Instaura-se, então, a ação dançante no processo exploratório dessa investigação incorporada.

4.2.2 Dança na escola: interação através da fala, da escuta e do toque

A Dança é marcada pela possibilidade de um pensar sobre o corpo e as suas relações para com o movimento dançado. Tal dançar se configura na experimentação de novos devires da posição de sujeito que se performa em seu papel social de estudante.

Este papel é compreendido pela sua relação com os símbolos produzidos nos rituais cotidianos do espaço escolar e pela relevância da discussão sobre o atuar estudantil pelo viés do protagonismo próprio desse ser.

As aulas práticas compreendem um importante passo metodológico para essa pesquisa, pois é o momento em que os corpos dialogam com uma experiência dos conteúdos próprios desta linguagem artística, ou seja, como abordado anteriormente, trata-se do encontro corporal que dialoga, luta e vivencia a disciplina de Arte.

O momento prático no contexto dos fenômenos do presente estudo ocorreu em espaços da sala de aula. Também foram realizadas atividades em outro cômodo com maior metragem oferecido pela gestão escolar e, posteriormente, as áreas externas como elemento primordial da criação em dança.

Após a abordagem teórica, os sujeitos estudantes foram convidados a moverem os seus corpos a partir dos conteúdos da Eucinéctica. Este conteúdo, desenvolvido pelo Sistema de Rudolf Laban¹³, envolve a qualidade expressiva do movimento, e foram trabalhados os 4 Fatores do Movimento: fluxo, peso, tempo e espaço. Para Ciane Fernandes (2006):

A categoria Expressividade (como nos movemos) refere-se às qualidades dinâmicas do movimento presentes tanto na dança quanto na música, pintura, escultura, objetos do cotidiano, etc., e corresponde ao conceito de Energia ou Dinâmica em outras linhas do Sistema Laban. (FERNANDES, 2006, p. 120).

A respeito dos fatores do movimento:

Esses fatores compõem qualquer movimento em maior ou menor grau de manifestação. Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o espaço, um ritmo ao falar ou se mexer (tempo), uma intensidade ao pegar nas coisas ou nas pessoas (peso) e uma maneira mais contida e/ou livre de expressar este espaço, peso e tempo que é o fator fluência. (RENGEL, et al, 2017, p. 20).

O interesse didático e metodológico por esse conteúdo está no acolhimento da escuta e execução prática aberta para os diferentes corpos da sala de aula. O movimento é estudado a partir das qualidades expressivas contidas no mover de cada sujeito, e em seus gestos como instrumentos de problematização em diferentes níveis da aprendizagem.

Destacam-se, então, as experiências percebidas da fala, da escuta e do toque que se desencadeiam de um processo em dança voltado para a interação corporal dos sujeitos que dançam.

¹³ Rudolf Laban (1879-1958) foi artista e cientista cujo escopo de estudos foi o movimento. Com sua produção de caráter teórico e prática, especula as características expressivas do movimento humano. Sua teoria, intitulada por ele de Arte do Movimento, possui inúmeros desdobramentos em campos as artes cênicas, educação, áreas terapêuticas, ciências sociais e pesquisas interdisciplinares interessadas sobre o corpo (FERNANDES, 2006).

A dança adentra na relação entre a fala e a escuta. O falar comunicativo e atenção para o evento de escutar se dá na atenção para aquilo que se move através da própria dança “atentando-se principalmente ao tocante sensível e afetivo desse processo de comunicação” (RENGEL, et al, 2017, p. 67).

Esta concepção caminha na direção das trocas que são viabilizadas através do movimento corporal, isto porque o discurso de fala do sujeito que dança é igualmente ouvinte das relações de sua alteridade, e, em outras palavras, como emissor dançante, conscientiza-se, também, no ato da sua escuta, capaz de ser ciente que o outro sujeito é, também, ouvinte e, igualmente corporeidade discursiva e comunicativa.

O dançar nesse processo educativo é sinônimo de interatividade por meio de presenças vivas e encarnadas, portanto, performadas em sua consciência e constante atualização. O interativo processo de fazer-sentir dança é dado na relação afetiva entre corpo, espaço, ideias e coisas (RENGEL, et al, 2017).

Por conseguinte, o corpo é propositor na medida em que fala e escuta o seu entorno em *cointerações*, *cocriações* e *copresenças*. Esses termos são utilizados para abranger um dançar que não se realiza só, mas que se cria e se recria nas relações e nas mais diversas formas de interações.

Nas perspectivas levantadas sobre esse dançar, a sua relação com o contexto torna-se crucial nas discussões artístico-educativas. A dança produzida na escola engaja-se na realidade dos sujeitos estudantes porque requer compreender aquilo que por eles é sabido. Para Marques (2007) o ensinar na contemporaneidade se dá na interseção e articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos/das estudantes.

Caberia proporcionar um dançar que instaure comportamentos restaurados a partir do que pode um corpo mover na escola, compreendendo, nesta proposição, a possibilidade da leitura, da fala e da escuta por intermédio do próprio movimento.

Isto significa interferências corporais mais críticas e provocativas para com a realidade dos diversos contextos. A escola, como espaço privilegiado desse mover, seria requisitada nas esferas dos contatos, dos diálogos e das formas de dar a ouvir o que esses corpos dançantes têm a dizer.

Não caberiam descrições minuciosas de como os exercícios de dança foram ministrados. Porém, compreende-se as atividades de criação em dança embasadas em exercícios de aquecimento, estudo anatômico, processos de improvisação do movimento, elaboração de partituras coreográficas e jogos teatrais.

Os fatores do movimento entram didaticamente nessas circunstâncias como um jeito de aprender a olhar o gesto do corpo que dança e as nuances das suas variadas formas de expressão. Sugere-se, então, a possibilidade de aprender uma leitura da dança para além das narrativas dadas, por meio de um olhar apurado sobre como pode um corpo se mover em sala de aula e fora dela, nas descobertas particulares e nas interações coletivas.

FIGURA 14 – AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 15 – AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 16 – AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

É parte importante desse processo dançado o acolhimento do toque corporal como sinalizador das percepções sensoriais. Instaurou-se nas aulas de dança, no decorrer investigativo a necessidade de propor toques corporais – o que se pode chamar de mapeamento corporal – em que o reconhecimento dos ossos, músculos e pele são estimulados na sala de aula.

Eis uma ruptura necessária a respeito do corpo dentro da sala de aula: a crise se encontra nas formas de tocar e ser tocado/tocada, nos gêneros sexuais e na problematização desses momentos.

Significa, do mesmo modo, entrar nas tramas sobre as formas de falar e ouvir em meio ao toque, ao tato. Esse processo se deu de forma naturalizada e reparadora por si mesma. O que nos leva a mover por um dançar que desmistifique machismos, preconceitos via problematizações críticas sobre esse assunto.

No contexto vivencial da pesquisa, algumas perguntas foram levantadas para ampliar as questões sobre o toque: 1. Como é tocar e ser tocado/tocada? 2. Como fala e escuta o meu corpo nas relações de mapeamento do osso, do músculo e da pele? 3. Como fala e escuta o corpo do outro nessa relação de toque? O que muda em mim e o que pode mudar no outro através do toque?

As perguntas provocam consciências performativas dos nossos modos de ser e agir no mundo e com o outro, desmistifica os entraves dos sujeitos do sexo masculino a tocarem outros sujeitos do mesmo sexo e, da mesma forma, ressignifica as formas de os sujeitos masculinos aprenderem a tocar os sujeitos do sexo oposto. Ou como as meninas se permitem tocar sem medo ou constrangimento de terem os seus corpos tocados.

Falkembach (2019) contribuiu significativamente sobre as questões do toque em aulas de dança. A autora, em um estudo a partir da Etnografia Performativa de Elyse Pineau, localiza os entraves e as possibilidades afetivas do toque no ambiente escolar em diferentes escolas onde experiência com a dança é praticada. Seu olhar investigativo, ao mapear essas relações táteis, constata:

Nas práticas de dança que trabalham com o toque, trazemos as coisas do mundo para bem próximo de nosso corpo, sendo que, nesse caso, a coisa do mundo é outro corpo. Tais práticas carregam a potencialidade de produzir momentos que se situem na oscilação entre efeitos de presença e efeitos de significado. São momentos que produzem efeitos sobre os dois corpos, simultaneamente, reciprocamente. (FALKEMBACH, 2019, p. 12).

Os resultados da pesquisa da autora dialogam diretamente com os pressupostos da abordagem sobre a interatividade dos sujeitos aqui

investigados. Um discursar-escutar que se dá não unicamente pela boca ou pelo ouvido, mas, sim, pelo osso, e através dos músculos e da sensibilidade da pele.

Os processos metodológicos que compreendem a presente pesquisa, perpassam o corpo de quem pesquisa como propositor e ouvinte que se performa perante o coletivo, fazendo dele, parte.

As aulas teóricas baseadas em uma teoria e história da dança se mostram como repertório cultural essencial na formação cidadã dos sujeitos escolares.

A teoria é ampliada na interrogação acerca do que pode um corpo mover na escola, interrogativa performática em sua proposição e forma de inquietar uma ideia acerca do movimento, do corpo e do espaço escolar. Uma pergunta orientadora derivada das investigações do pesquisador desse estudo e trazidas nesse texto como meio de entrar na dança e colaborar com as práticas de outros pesquisadores igualmente interessados no mesmo tema.

A prática da dança se apresenta como possibilidade inventiva e capacidade intelectualmente emancipatória. O corpo é crítico porque se move com os símbolos do seu contexto, com o existir que há no outro e nas relações para consigo mesmo. Sua corporeidade move-se na tentativa de se comunicar e assim se faz discursos. Performa-se como corporeidade capaz de escutar as vozes gestuais de uma ou mais pessoas, e por isso é entendido como uma forma de interação.

A perspectiva que apresento caminha na mesma direção das corroborações de Marques (2010) quando a autora remonta para os signos e significados da ação comunicativa da dança. É de colaboração da autora a ideia da relação entre intérprete, movimento e espaço cênico, oriundos dos eventos de dança.

Transito, para a experiência acima relatada, a perspectiva de que na aula de Arte está posto o convite a todos e todas a intencionarem um performar estudantil como intérpretes singulares das suas danças, a se moverem e a se construírem individualidades e coletividades nas relações espaciais com a sala de aula. O ambiente pedagógico da dança cruza essas intencionalidades, resgatando e dialeticamente construindo os símbolos de um ritual escolar.

A Educação Performativa adentra nessa dança por embasar os conceitos e as ideias em todo percurso de criação didática, metodológica e prática educativa (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019).

Por ter como lógica as estratégias que visibilizem a corporeidade, o performativo desse estudo abriga a capacidade de criações dançantes que sejam orientadas para dar condições reais aos sujeitos expressarem criticamente os seus papéis sociais na escola.

A dança, concebida como linguagem de conteúdos próprios, potencializa esse corpo a se pensar e a pensar o seu contexto. Sendo assim, dança na escola é um modo operador de interatividades, discursos e escutas imediatas. De si, do outro e do mundo ao qual o ser dançante propõe a sua dança.

Complementam-se, assim, arte e educação, mas, sem a perda da capacidade transformadora de um dançar voltado pedagogicamente na condição de ser realizado via performance social.

Não desejo igualmente destituir a potência artística que reverbera dos corpos estudantis, todavia, não almejo discernir e/ou delimitar quando um movimento se performa artisticamente ou quando esse mover se performa como um posicionamento performático da ação educativa.

Vislumbro, então, para o borrar das fronteiras em prol de infinitas leituras. Um constante transitar por entre o campo da arte e o cotidiano da vida real.

FIGURA 17 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XII



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Técnica de manipulação digital, (2019).

4.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA SE DANÇAR ESSA DANÇA: OS ESPAÇOS DA ESCOLA COMO PROPOSITORES DE MOVIMENTO

É o gesto, o movimento, essa engenhosidade do corpo humano que não pára de produzir linguagens.

Ivaldo Bertazzo

Propor (mu)danças na escola é um processo tanto de fala quanto de escuta, pois significa intervir, através do corpo e do seu movimento dançado, em operações de consciência e interatividade, quer seja na proposição, quer seja na permissão da atuação do outro.

De igual modo, esse outro é muita coisa. Para essa pesquisa, o outro está no corpo de quem dança, nas estruturas físicas e culturais da escola. Significa, então, considerar a abrangência das relações sujeito-escola, escola-sujeito e sujeito-sujeito através das performances de vida que esses relacionamentos podem envolver e sugerir.

Trazer para a sala de aula a adesão do corpo como gesto que se amplia porque justamente se move, um corporal que ocupa espaços, que não se encaixa em organizações lineares requer também a exposição da corporeidade do sujeito. São criadas, então, escolhas para operar sobre o espaço escolar a sua comunicação.

Os procedimentos metodológicos desse percurso de pesquisa passaram a considerar em suas escolhas um fazer-sentir dança que pudesse dar aos sujeitos autonomias de um dançar conectado aos interesses desse estudo. O trabalho com os conceitos de criador-intérprete e os processos de criação em práticas de videodança fazem parte dos percursos dançantes investigados.

Alguns conceitos necessitam ser abordados e aproximados do que se quer apreender como ação artística e educativa.

O criador-intérprete se constrói na perspectiva da linguagem da dança nos desdobramentos das pesquisas preconizadas no movimento da dança moderna. O modernismo na dança é oriundo das transformações da segunda metade do século XX, as quais desafiavam os interesses das representações estéticas e das narrativas presentes na construção das danças clássicas (BOURCIER, 1987).

Essas motivações conduzem para um pensamento contemporâneo acerca da dança, no qual o papel de criador-intérprete se faz presente. Sobre essa nomenclatura, designa-se para as pesquisas que partem do próprio corpo do sujeito no intuito de buscar novas resoluções investigativas que possam desencadear caminhos de procedimento técnico e metodológico (NUNES, 2002).

Para a autora Sandra Meyer Nunes (2002), o contemporâneo na dança atrela-se aos princípios norteadores da multiplicidade, na descentralidade e na não-linearidade como noções para simultaneidades capazes de romper com a hierarquia do corpo nas possíveis relações deste com outros corpos e com os diferentes espaços.

Esta autora enfatiza que as dissoluções na dança, propostas desde a modernidade até o contemporâneo consistem na percepção dos discursos que se dão a partir do corpo de quem dança, a corporeidade fala por si mesma. Nesse contexto, a dança “acontece no corpo, no vocabulário expresso por sua materialidade. Não se trata de caracterizar estados da alma ou atmosferas, não se transmite narrativamente mensagens” (NUNES, 2002, p. 92). Em outras palavras, os conteúdos e as mensagens na dança estão mais atrelados à gestão dos sentidos entre as relações dos movimentos da própria dança do que em suas narrativas.

Outra consideração possível acerca das proposições a partir do trabalho com criador-intérprete está na premissa da singularidade autoral dos seus modos de fazer-pensar a sua dança, pois, por se tratar do seu próprio corpo dado sob questões investigativas, a sua dança passa a ganhar “um aspecto ‘figural’”. O que é construído em seu corpo não é facilmente transferido para outro corpo” (NUNES, 2002, p. 95).

O trabalho pedagógico baseado nesta perspectiva endossa os pressupostos de um pensar-ensinar dança por vias da Educação Performativa, pois esta tem como pressuposto a produção das experiências educacionais capazes de proporcionarem novos sentidos ao corpo frente a escolarização, sempre entendidos como discurso, como singularidade e presença ativa dos sujeitos escolares (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 138) e as formas pelas quais os corpos vivenciam os espaços coletivos que os cercam e os interrogam.

O videodança, por sua vez, adentra ao estudo como metodologia dos processos de ensino e de aprendizagem em arte e porque é considerado um pensar-fazer dança interessante aos contextos rituais em que se insere a presente investigação.

As ideias da linguagem e da comunicação em dança na interface com o vídeo possui um território epistêmico amplo que aduz aos mais diversos campos de estudos baseados na semiótica, na Teoria da Informação e novas tecnologias das mídias. E aproximam-se desse pensar-educar dança, algumas contribuições a respeito do tema que possam subsidiar um olhar para o seu ensino na escola.

Wosniak (2006) em um estudo sobre a dança e o vídeo infere sobre o pensar a concepção que descreve a dança como uma metalinguagem trabalhada a partir dos seus movimentos naturais. Os diálogos com a cultura social possuem significados diversos e abertos, ao passo que ao serem passados para o suporte do vídeo, o videodança “incorpora os movimentos naturais a uma mídia que os desnaturaliza e os recontextualiza” (WOSNIAK, 2006, p. 56) e, de igual forma, produz novas localizações: “o movimento efêmero, fugaz, apresentado tridimensionalmente para uma plateia fixa sob um único ponto de vista” (WOSNIAK, 2006, p. 56).

A passagem da dança experienciada efemeramente no momento presente em toda a sua tridimensionalidade e presença passa a ser deslocada para outros suportes mediáticos, conseqüentemente, o corpo e o movimento são inseridos em novas instâncias significativas. Para a autora, a nova interface tecnológica torna-se a própria mensagem e aberta a novos e diferentes modos de leitura em sua escritura corporal mediatizada.

Para Wosniak, a passagem de um plano tridimensional para o bidimensional não careceria da perda da sua potência comunicativa, uma vez que, ao ser transposta para as mídias audiovisuais, o videodança reinventa o sistema dança dando para si novas informações e complexidade (WOSNIAK, 2006).

O pedagógico, a ser visto a partir desse pressuposto, se situa na aproximação e na manipulação das mídias e do movimento dançado como organização dos saberes oriundos da linguagem da dança em aulas de arte.

Os modos de inserção do corpo do indivíduo que dança frente as escolhas pelas quais este sujeito escolar se relaciona com a prática do vídeo

estariam enfatizados pedagogicamente em seu envolvimento subjetivo, nos modos de organização das suas ideias, nas escolhas dos seus processos de criação e daquilo que deseja dar a ver como criador-intérprete.

Seria o embricamento do protagonismo das escolhas em um processo de criação em dança – criador-intérprete – e da materialização das suas proposições – expressas em práticas de videodança – que o educacional dançante se possibilita construir e se dar a ver. De igual modo, é das experiências do movimento dançado, oriundas da provocação sobre refletir corporalmente os espaços escolares como potência inventiva de novas operações somáticas, que o *corpus* desse estudo se faz materialidade discursiva.

Podemos, porém, indagar: o diálogo entre corpo, movimento e espaço como ações de presença não estaria sendo minimizado ao atribuir nessa relação o videodança como captura do momento em que se deu a dança? Teríamos nisso, uma possível problemática a ser considerada nas análises dessa pesquisa: como refletir e levantar possíveis dados sobre a presença, sempre almejada no instante presente, tornando-a materializada e descrita por intermédio da atemporalidade do vídeo e da sua descrição?

Diana Taylor (2013) corrobora essa inquietação ao problematizar as noções de arquivo e repertório. A autora enfatiza o processo de transmissão das tradições culturais a partir das concepções que levam em conta os registros escritos/letrados e as transmissões que se dão através do corpo, muitas vezes negligenciadas ou subjugadas às formas escritas. Portando, da primeira compreende-se o arquivo, e, da segunda, o repertório. Ressalto que o arquivo pode ser entendido como fotografias, vídeos, edifícios, ossos, ou seja, atributos que lhes dão uma qualidade duradoura. O repertório, ao contrário, está diretamente ligado à sua característica efêmera e não-reproduzível, como por exemplo, os modos de fala, as danças e os rituais.

Os procedimentos de performance sob a análise de Taylor, baseados no arquivo e no repertório, poderiam bem responder a essa inquietude especulatória. Porém, nem mesmo este procedimento de análise está aquém de problematizações, tornando igualmente necessário o levantamento de algumas considerações para as posteriores análises desse estudo.

A linguista Graciela Ravetti (2003) apresenta, em suas ideias, desdobramentos para as pesquisas de Taylor. Sua contribuição e pertinência para as análises da presente investigação está na problematização em tornar a performance um fenômeno puramente efêmero e processual do corpo em objeto arquivável.

[...] a rejeição radical da escrita e a condenação da mesma como elemento definitivo de destruição de saberes corporais, ao mesmo tempo em que afirmam registrá-las para a posterioridade, para a história, não seriam um novo caso de desprestígio de uma teoria nascida na “periferia” do “centro”, já que esse tipo de literatura, em muitos casos, é produzido justamente em tais regiões? (RAVETTI, 2003, p. 34).

Ainda sobre a colaboração dessa mesma autora:

Sobre a performance escrita podem-se levantar mais e não menos comprometedoras perguntas: podem-se compaginar performance e escrita? o que tem a ver performance com autobiografia? trata-se do mesmo fenômeno literário? e com relação às memórias, em que sentido os testemunhos narrativos são performáticos? até onde se pode aceitar como performática um tipo de narrativa que seja, ao mesmo tempo, arquivo e recuperação de formas de expressão corporal, mantendo sua força transgressora? em que medida a busca de novas formas de escrita, pautados por diferentes registros, pode ser considerada performática? em que bases podemos admitir como performático um tipo de texto que é simultaneamente ficcional, teórico e autobiográfico? (RAVETTI, 2003, p. 34).

Os questionamentos de Ravetti decorrem no anseio de discutir os embricamentos da experiência da performance como repertório a partir da sua explicitação por meio do arquivo, seu desdobramento converge para o que a autora propõe como transgênero performático ou arquivo performático.

A respeito disso, influenciada por Jacques Derrida – o qual coloca em questão a linearidade temporal do arquivo e da arquivagem na historiografia – a citada autora promulga por estados mais plurais das assinaturas, podendo comungar por um ou mais assinantes, indivíduos anônimos em coletivos identificáveis, significa, então, que tal forma de arquivo

estaria chamando a uma assinatura e a um consignatário dessa assinatura, aquele que traz consigo não só uma denominação – o representante –, mas também um saber cuja posse lhe foi garantida pelo grupo. (RAVETTI, 2003, p. 38).

Para essa autora, a assinatura da performance envolve um estado performático ao arquivo, diferenciando-o de outras formas de arquivação, pois a inscrição textual está diretamente ligada a quem por vias do arquivo se responsabiliza pela performance através da sua proposição como executante, como testemunha dos fatos, como observador da experiência vivida, como teórico, ou na aglomeração dessas funções performáticas. Assim, o “consignante compromete o seu corpo ou sua mirada (o que também é seu corpo) e projeta-se naquilo que executa. Às vezes, um texto escrito.” (RAVETTI, 2003, p. 38).

Dar ao arquivo as marcas consignantes de quem se performa pela escrita, a performance subsidiaria as formas de captura para além das limitações que um texto, vídeo, foto, ou qualquer outra materialidade de arquivo possa oferecer comparadas à unicidade do repertório.

A autora salienta, para que não haja percepções errôneas de que há uma tentativa limitante de imobilizar a qualidade transitante da performance. Pelo contrário, nas nuances performativas capazes de serem expressas no texto escrito, há uma maneira de reler e reescrever, de revelação de outros saberes e de novas competências tendo a performance como forma de leitura e de escrita “para deslindar novos espaços de conhecimento cultural e literário; para iniciar a descrição de arquivo; para fundar uma nova autoridade no manejo desse arquivo”. (RAVETTI, 2003, p. 39).

Um arquivo pensado por uma proposta de transgênero performático ou um arquivo performático, inclui, assim, o uso do corpo de quem escreve e os saberes que perpassam a sua corporeidade no intuito de registrar e compartilhar esse saber e como propor processos de alteridade diante das performances de outros.

Ter sensibilidade para descobrir os comportamentos performáticos e, em seguida, encontrar formas escriturais de registro e transmissão que, sem apagar o que se diz registrar, produzam, como consequência, novos códigos que permitam aos leitores sensibilizar-se também. (RAVATTI, 2002, p. 39-40).

As referidas proposições de transgênero performático ou um arquivo performático responderiam, então, os embases que atrelam as experiências performativas vividas na escola pelo sujeito pesquisador e o seu objeto de

pesquisa, expressados na materialidade discursiva do videodança como arquivo de análise.

Tanto os corpos que aparecem nos vídeos como as escolhas para manipulação da cena – quem filma, o que filma, quais corpos aparecem e como se apresentam na imagem, os locais escolhidos e as estratégias traçadas pelos sujeitos estudantes – carregam para o videodança uma qualidade de transgênero performático, em outras palavras: a expressão, a assinatura das suas performances sociais como estudantes.

Dessa forma, torna-se interessante, e pertinente para a presente investigação, tanto o repertório experienciado canalizado no corpo e no seu movimento dançado, quanto os registros das suas danças como parte de um estudo metodológico para se chegar em compreensões sobre a escola, os seus rituais e para o ensino de arte na Educação Básica.

Igualmente, reforçaria os modos de diálogos do escrever-falar-propor uma pesquisa performativa para quem lê-escuta-interage com os anseios pesquisados nesse viés de estudo.

4.2.3 Videodança da “Galera do 9º ano A”

O videodança, por mim intitulado de “Galera do 9º ano A”, compreende uma parcela dos resultados obtidos da relação entre corpo, movimento e espaço escolar a partir do tema “*A escola como espaço propositor de movimento*”. As materialidades discursivas totalizam cinco videodanças, uma composição criada para cada turma envolvida no percurso exploratório do presente estudo.

O videodança será analisado à luz dos Estudos da Performance e os seus embricamentos acerca de um pensar educativo, portanto, compreendido por uma Educação Performativa, a qual permeia os múltiplos olhares de uma teoria transitante, polissêmica e fronteiriça.

Todas as cenas foram gravadas a partir dos aparelhos celulares dos/das estudantes e o meu aparelho foi, igualmente, emprestado e utilizado por eles/elas. O compartilhamento dos arquivos foi realizado por intermédio do aplicativo *Whats App* ou envio via *Bluetooth* ao final de cada encontro.

As imagens passaram por um processo de curadoria e foram selecionadas as principais cenas de cada grupo. Por grupo, entendem-se as

divisões dos/das estudantes em equipes. Estas equipes desenvolveram o seu próprio processo de criação em dança e todas as escolhas de intervenção corporal nos espaços da escola foram escolhidas por esses sujeitos como criadores-intérpretes dos seus trabalhos.

A edição ocorreu em cinco aulas para cada turma. Os vídeos foram selecionados pelos/pelas estudantes a partir da projeção das imagens e editados por eles nas aulas de Arte. No entanto, o manejo do programa utilizado para edição das cenas foi feito por mim enquanto professor e por entender essa funcionalidade a mais viável frente aos aparatos técnicos disponíveis em sala de aula.

No processo de montagem e edição do videodança, cada estudante teve a oportunidade de observar as cenas criadas por outros sujeitos da mesma classe e das outras turmas. Um processo importante para compreensão do coletivo, as escolhas traçadas em cada equipe e, principalmente, a capacidade de se performar como público da experiência do outro.

Trata-se de um momento em que performances individuais e coletivas adentram em dramas sociais escolares cujas fissuras ininterruptas se estabelecem como fator a ser mediado. Mediação no acolhimento das ideias, na abertura para debates e, principalmente, suas atuações carregadas de sentidos por intermédio das suas escolhas pessoais e coletivas para com a seleção das cenas. Em outras palavras, me indago do porquê de suas escolhas e como essas atitudes de algum modo expressam valores sociais e políticos envolvidos na construção imagética do videodança.

Como abordado nesse texto, é necessário dar a ouvir o que o outro tenha a dizer e a abertura de escuta para que vozes adentrem ativamente e em permanente negociações com outros sujeitos. É notório que a Educação Performativa permita justamente momentos performáticos, também, em dramas de construções coletivas. Atuar com suas escolhas e colocá-las na arena educacional exige dos processos pedagógicos a sua constante abertura e permeação.

FIGURA 18 – EDIÇÃO DAS CENAS E ELABORAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

É válido informar que as cenas foram gravadas a partir de uma organização didática que abrange e acolhe a exploração das estratégias de criação dos/das estudantes pelos espaços da escola.

Como orientador do processo, procurei acompanhar todos os grupos no momento exato da gravação sendo convocado pelas equipes quando estas estavam prontas para comporem o vídeo. Neste processo, me performo frente as orientações, no acolhimento das ideias ditas pelos/pelas alunos/alunas e como propositor de novas problematizações a fim de instigá-los a criar suas danças e atuarem as suas performances sociais.

Essa maneira de conceber o meu performar como sujeito educador envolve de igual modo desenvolver um olhar para aquilo que se escreve/fala/diz a partir dos corpos dos/das meus/minhas estudantes. O que anseio dizer está intrínseco ao que é dado a olhar sobre as suas corporeidades e a leitura capaz de entender as suas reais motivações expressadas por suas atuações como sujeitos estudantes.

A Educação Performativa, portanto, instiga um olhar crítico sobre os corpos dos/das alunos/alunas aos dizeres que através deles/delas são possíveis observar. Olhar certamente a ser convidado a ser experienciado por professores e professoras que abordem a potência corporal em suas práticas pedagógicas.

Todavia, oferecer espaços de criação sem a presença permanente do professor envolve a possibilidade de estabelecer novos combinados, pelos quais os/as estudantes são responsáveis por suas formas de interação com os

conteúdos da arte e coparticipantes daquilo que está sendo proposto na produção do conhecimento.

O que anseio afirmar, tanto na teoria quanto na prática, é que devemos estar atentos à construção de vivências educacionais de performances autônomas engajadas em prol de performatividades coletivas. Aproprio-me, de Paulo Freire (2014, p. 86) perante a recusa de um educar bancário, e pelo engajamento de professores em que “identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” e na “crença no seu poder criador”.

O pensamento educacional performático abriga sobre si a decidida concepção que a produção do conhecimento se dá na articulação entre sujeito-escola e escola-sujeito como dialogicidade capaz de superar a necessidade de vigiar e ditar saberes automatizados em práticas controladoras.

Ao contrário, o conhecimento se constrói na capacidade de credibilizar a autonomia de cada indivíduo ciente na atitude responsiva do seu performar em cada situação escolar. Tomar a consciência desse performar estudante é tê-lo como performance capaz de atuar em prol de engajamentos mais críticos e a fortalecer o compromisso com uma escolaridade outra.

Significa, pois, dizer de uma des-escolarização, uma maneira de oferecer aos processos pedagógicos uma condição mais aberta, porém, corporalmente assumida perante as performances que se dão a ver, a saber e a ser dentro e fora da sala de aula.

FIGURA 19 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 20 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 21 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 22 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 23 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

FIGURA 24 – PROCESSO DE CRIAÇÃO E GRAVAÇÃO DO VIDEODANÇA



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2019).

Seleciono, assim, um fragmento do videodança “Galera do 9º ano A” por compreendê-lo como imagem e sentido pertinente ao desdobrar dos objetivos traçados no meu percurso investigativo.

Considero que as outras cenas que compõem essa materialidade, e as demais imagens que constituem os outros videodanças, sejam igualmente importantes, contudo, me aproximo da cena a ser relatada diante da expectativa do meu papel social de pesquisador aos possíveis resultados que me motivaram a chegar até este momento da pesquisa.

Na materialidade discursiva do videodança “Galera do 9º ano A” é possível analisar uma cena composta por seis sujeitos estudantes que se movem na área externa da escola localizada no espaço da quadra de futebol:

FIGURA 25 – FRAGMENTO DO VIDEODANÇA “GALERA DO 9º ANO A” [02:26]



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, (2018).

Começo a análise do videodança na descrição das motivações que nortearam a prática de dança do grupo, cuja cena foi selecionada. Retomo que as descrições se limitam à minha condição na performance de pesquisador, observador e participante do estudo, nas vias de uma pesquisa em Ciências Humanas, pautada na possibilidade de não dicotomizar o sujeito pesquisador de seu sujeito pesquisado.

Os procedimentos para o processo de criação em dança, relatados pelos sujeitos estudantes no percurso pedagógico, consiste em mover-se a partir da prática de improvisação do gesto corporal.

O improviso para eles é desencadeado por intermédio da exploração do nível baixo, médio e alto e a partir de uma investigação gestual enfatizada no fator de movimento fluxo contínuo e no fator tempo desacelerado da Eucinéica propostas por Laban.

Parto para um primeiro aspecto a ser considerado tanto no videodança como na fala dos sujeitos estudantes durante o processo de criação. As escolhas já demonstram uma apropriação dos conteúdos ministrados nas aulas de dança na escola, logo, considero esse um importante ponto a ser compartilhado, pois expressa a importância do vocabulário composto em uma teoria da dança e

como os seus corpos enquanto linguagem se apresentam esteticamente coerentes com os propósitos por eles alavancados.

Os autores que endossam o que tem se referido aqui como possibilidade de leitura da linguagem performática do corpo ao tecê-la como transmissora de mensagens (GONÇALVES, 2016, 2019; PEREIRA, 2013, 2014; PINEAU, 2010, 2013) permite a observância e a percepção consciente de que leituras são possibilitadas na medida em que, como pesquisador, recebo dialogicamente a corporeidade dos meus estudantes, dando a isso significados e sentidos para aquilo que esteticamente é mostrado por eles.

Se atendo ainda, e exclusivamente, aos conceitos mais próprios da dança, Isabel Marques (2010) enfatiza a teoria labaniana aos aspectos mais amplos do movimento até sua característica eminentemente artística. Por ser parte integrante da vida ordinária, o movimento “é o denominador comum dos seres humanos, pois ele existe para satisfazer nossos desejos e interesses” (MARQUES, 2010, p. 110) o que não o torna, como dança, a sua restrita definição.

Marques pontua o movimento como campo de significação da dança sob três instâncias “inter-relacionadas e interdependentes do movimento humano: o corpo, o espaço e as dinâmicas do movimento” (2010, p. 112).

Todavia, é sabido “que todas essas possibilidades dos corpos que dançam são marcadas por condicionamentos, escolhas e possibilidades biossociopolítico-culturais, são recortes espaçotemporais” (MARQUES, 2010, p. 113) e nisso reside o foco da minha análise.

A improvisação de movimentos corporais em vista de qualquer outra escolha para estruturar o movimento na ação espaçotemporal, expõe-se como um dispositivo rompante da linearidade pela qual o corpo é visto na ritualidade escolar. Dito de outro modo, improvisar perante os fatores fluxo contínuo e tempo desacelerado não estaria apenas interligado a uma simples estratégia, mas à quebra dos padrões em torno do que pode um corpo estudantil mover na escola e, também, sobre ela.

A área externa rompe com a condição rotineira de se estar dentro da sala de aula e a experimentação de novas maneiras de mover esse corpo no espaço caracterizam um dançar capaz de reverter lógicas cotidianas. Suas corporeidades ampliam o que se notou como um mover apenas sentado(a) na

cadeira descrito nas folhas de papel A3, pois investiga outras lógicas de pensar o gesto para além daquilo que ele não pode fazer.

O terceiro ponto está nas relações de gênero que permeiam a cena: um grupo formado exclusivamente por seis estudantes do sexo masculino que escolhem o campo de futebol como espaço para a proposição do seu processo de criação em dança.

Culturalmente, o futebol apresenta um espaço marcado por uma performatividade estereotipada de masculino, entretanto, ao escolherem um local rotineiro das suas performances como estudantes e ao colocarem os seus corpos para dançarem na quadra de futebol os sujeitos ressignificam suas posições performativas em comportamentos restaurados.

É possível registrar três considerações sobre as suas performances sociais como estudantes nesse contexto:

1. A partir dos pressupostos de McLaren (1991), os corpos se apresentam como um modo de examinar os processos ideológicos atribuídos nos códigos culturais que se expressam ritualisticamente no espaço da quadra de futebol transformando-a, por intermédio de suas corporeidades, em outros símbolos e significados daquilo a ser esperados sobre esse local dentro das ritualidades cotidianas da escola.

2. Embora o espaço quadra de futebol seja normalmente atribuído a uma ideia esperada de corpo e movimento, os corpos que nela dançam, por problematizarem sobre ela os seus gestos corporais, passam a alterá-la. Substituem-se, então, os sentidos de um simples mover por um mover desencadeado em processos criativos que os colocam de maneira reflexiva sobre as suas performances estudantis.

3. Ao aproximar a cena educativa do videodança dos dramas sociais de Victor Turner (2015), a ruptura estaria desencadeada para uma nova concepção de ser/estar/ocupar esse local rotineiro, ou a desconfiança e/ou desprezo pelas normas diante das possibilidades de gestos corporais inerentes a essa espacialidade, ou seja, a cultura escolar pressupõe que os corpos que nela entram vão jogar apenas bola. A crise, então, estaria localizada na própria estratégia de ocupação subversiva desse espaço nas proposições dos seus corpos em movimento.

O reparo bem poderia ser compreendido pelo desenvolvimento e permanência da proposta dançada, uma vez que esta proposição estaria aberta aos inúmeros atravessamentos decorrentes do próprio cotidiano da escola, seus corpos ritualizam o novo performar corporal do ser/atuar/representar estudante que vivencia o momento da dança.

A reparação estaria na novidade da forma de olhar e experienciar essa nova quadra de futebol que, naquele momento da performance, também foi performada e subvertida para além do seu formato rotineiro para jogos esportivos.

Outra perspectiva para se pensar uma análise desse processo de criação em dança se encontra no corpo ideológico de Elyse Pineau. Sua contribuição para minha observação consiste na “ênfase dialética no que um corpo *faz* na sala de aula e quais *significados* poderíamos atribuir a essas ações” (2013, p. 42 – ênfase da autora), retornar aos seus locais corriqueiros do dia a dia escolar e, através desse espaço, percebê-lo como potência para outras performances de ser, implicaria na “capacidade dos corpos de aprender a agir de maneiras diferentes, que eles já o fazem, que dá sustento à teoria crítica e impulsiona a prática crítica” (PINEAU, 2013, p. 43).

Entre a vivência experienciada e o videodança como uma resultante de um processo pedagógico, a restauração de comportamentos experienciados pelo movimento corporal é ampliada nesse contexto apresentado. Poderíamos levantar outras e futuras discussões acerca do masculino na dança e do masculino nos espaços que legitimam, ainda, uma cultura predominantemente machista.

Os corpos que se performam subversivamente na quadra de futebol dialogam com os processos para além do pedagógico que levam em conta um olhar pelas lentes da Performance, o que vem sendo ampliado como Educação Performativa. A recusa pelo apagamento do corpo não estaria, então, atrelada a somente ao que ele não move, mas a ausência da percepção sobre o como se move ou como se dá a ver em suas performances de corpo e movimento.

Ressignificar esse espaço territorial da escola surge como um princípio performativo de ensino que confronta genuinamente questões atreladas ao preconceito e à exclusão que devem ser discutidas em sala de aula (PINEAU, 2013).

O ir além sobre as questões do ensino da dança na Educação Básica, permeia um sentido de avanço e considera as questões sobre meninos dançarem, uma vez que não basta apenas argumentar que a dança é para todos/todas, e, certamente, é preciso provocar novas crises das representações sociais para com esse tema e possibilitar performaticamente outras formas de um devir do corpo que pode, sim, dançar qualquer tipo de dança e em qualquer espaço da escola.

Por fim, o comportamento restaurado como ação duas vezes experienciadas (SCHECHNER, 2012), traz na presente análise uma reflexão dos comportamentos reajustados por estes seis sujeitos estudantes em circunstâncias anteriormente por eles vividas. Seus corpos atualizam e transformam suas memórias, experiências e os repertórios individuais e coletivos. A dança na quadra de futebol pode ser pensada como condutas ou sequências bem-sucedidas, as quais, separadas e conscientes destes sujeitos, reorganizam as lógicas dos seus comportamentos em gesto dançado. Em outras palavras, o comportamento restaurado para Schechner (2000) adentra ao mesmo tempo que resgata as atitudes armazenadas, transmitidas e aprendidas ao longo da vida, por isso, pode ser estudado na capacidade interventora e criativa do corpo em adquirir novas condutas sociais.

Nessa lógica, a dança é ao mesmo tempo propositora e resgatadora das histórias e das ações diárias para quais os sujeitos estudantes se expressam. Por ser simbólico e nunca vazio, o comportamento restaurado dos sujeitos se projeta na escola na potência da sua multivocalidade dançada. Por estas razões a multiplicidade do meu olhar como *performer* pesquisador me orienta por entre-lugares outros da presente análise. Bifurcações capazes de me conduzir na direção de novas formas de ultrapassar as fronteiras da performance em contextos de ensino.

Como abordado no início do estudo, papéis sociais que se projetam no tempo e no espaço escolar como sendo estéticos e ideológicos. Carregados de rituais cotidianos, inúmeras condutadas, práticas de “migué” e constantemente empenhados por novas rupturas, crises, reparação e reintegração e/ou separação diante das normas escolarizantes. Colocando-se como mais uma maneira de borrar e tornar indissociável os limites das fronteiras entre aquilo que se opera nas esferas da arte e no campo da vida real.

5 CONSTANTES PERMEAÇÕES

FIGURA 26 – ARQUITETURAS DE UM CORPO-ESPAÇO ESCOLAR XIII



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador. Manipulação digital, (2019).

Estar no entre-lugar e permear nas fronteiras converge para a incessante tarefa de permanecer sob atravessamentos que cruzam didáticas, métodos e metodologias, pesquisas, textos e práticas condicionadas a interrogações ininterruptas.

Entretanto, embora a metáfora seja deveras cabível para o que é possível pensar sobre Educação Performativa, existe uma preocupação furtiva de quem aqui pesquisa: a necessária aquisição palpável de atrelar teoria e experiências sensíveis à realidade cotidiana da sala de aula. Por esta razão, permeações constantes para um não-concluir, embora muito sejam exigidas, em uma estrutura acadêmica, conclusões bem-acabadas, definitivas. Nisso uma última licença poética: a da não-conclusão.

Os Estudos da Performance (SCHECHNER, 2000, 2002, 2010, 2012; TURNER, 2015; GOFFMAN, 2014; MCLAREN, 1991) endossam discussões

capazes de (re)conduzir os múltiplos olhares para a cultura por intermédio da permanente ênfase no corpo e das formas de intervenção que este pode estabelecer em seus variados dramas sociais.

Sua condição atualizante da cultura faz da Performance um atentar do corpo sobre si, ou seja, ativa novas percepções sobre como corporeidades são atravessadas pela sutileza das performatividades existentes nas tramas da cultura, do social e do político, não sendo cabível, contudo, o simples contentamento diante dessas constatações. Ao contrário disso, os Estudos da Performance chamam atenção para aquilo que há no entorno, a olhar pelo jeito inverso, no avesso das entrelinhas e, somente assim, provocar estados de comportamentos restaurados.

Restauram-se comportamentos para revisitar a atuação dos nossos papéis no mundo como capacidade inventiva para dar novos contornos, outras maneiras de se relacionar consigo e com a existencialidade do outro. Portanto, inventar estaria intimamente ligada a uma característica de recepção (PEREIRA, 2010) cuja prática não se atrela à omissão, indiferença ou inércia, mas como um fazer-propor reconstrutivo e transformador.

Por essa razão se restaura na permissiva projeção rumo às mudanças na provocação do pensamento.

Indivíduos nessa perspectiva se tornam, como bem apontado por Marcelo Pereira (2010), sujeitos-receptores e avanço, por intermédio da presente pesquisa, a ponderar que tal recepção é qualidade humana para transformar o nosso eu em muitos outros. Também como apontado no início da escrita, a incapacidade de somente um estudo abarcar os inúmeros papéis sociais performados numa vida, assim, os corpos performados na sala de aula se fazem a essência investigativa desse estudo.

Travessos que levam a Performance em direção à Educação com a perspicácia de dar visibilidade para a presença daqueles que vivenciam os espaços da escola. Espaços que, por meio dos seus rituais “se tornam parte dos ritmos e metáforas socialmente condicionados, historicamente adquiridos e biologicamente constituídos da ação humana” (MCLAREN, 1991, p. 348) sendo pura ideologia marcada sobre os corpos escolares.

No horizonte desta pesquisa reside o apelo didático-metodológico para comportamentos restaurados. O investigar que se apresentou até esse momento

é compreendido pelo intermédio do diálogo com autores sobre a necessária e urgente presentificação dos corpos dentro da escola e a desconfiança para estruturas rituais que os minimizem em meios aos dramas sociais escolares. É ponderado, então, ações educativas voltadas para uma des-escolarização do corpo sempre corporalmente subjetiva, questionadora e propositora.

A esse modo, compreende-se o corpo como aparato encarnado no mundo “de uma forma que o faz significativo, porém, normalmente estamos muito distantes, na vida cotidiana, de tomar plena consciência do poder significativo deste verdadeiro crisol significativo” (GLUSBERG, 2005, p. 98), sendo essa a tal urgência em despontar para aquilo que Paulo Freire (2011) chamou de “curiosidade epistemológica”, na qual um pensar certo se atrela à superação do senso comum pela capacidade criadora, transposta nesse texto como ato de investigação para dar aos corpos escolares a conotação expressiva das suas presenças.

Vislumbrar por metodologias que levam em consideração a potência do corporal de professores e estudantes se mostra um desafio para o planejamento do plano de trabalho docente na medida em que novos parâmetros e conceitos surgem dessa perspectiva. Um educar performativamente está assentado sob uma contínua descentralização frente a costumeiras certezas e constantemente suscetível ao devir que emana do corpo.

A Educação Performativa passa a respaldar os anseios de dar a ver efetivamente a restauração de comportamentos na escola por sua acolhedora atitude para com aquilo que ultrapassa concepções tidas apenas como pedagógicas. Dar a ver as insignificâncias do ordinário escolar e potencializar reais necessidades que emanam dos corpos dos sujeitos escolares desafia a ordem dos dramas, desarticula padrões de comportamentos esperados e abre para práticas educativas em um inusitado jogo das representações sociais em prol de atuações críticas e mais conscientes (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019).

Sua abordagem em processos educativos se faz teoria, prática e metodologia capaz de dar a ver os espaços esquecidos porque se propõe problematizadora de corpos negligenciados. Ela, assim, provoca crises educativas para confrontar representações carentes de atuações críticas, e, por esta razão, sua aplicabilidade convoca dos seus estudiosos estratégias

subversivas que desafiam a reintegração de antigas formas em favor da emancipação dos mais variados contextos de ensino e aprendizagem.

Pensar um educar que protagoniza o corpo em sua indiscutível presença caminha na contramão da cultura institucionalizante, na negação da formação administrada dos prescritivos impostos à Educação do país. Sobretudo na atual mercantilização e semiformação pela qual tem se reestruturado o processo educativo brasileiro (SILVA, 2008; ALVES, 2014).

Refletir essa complexidade educativa torna-se relevante e importante em todos os componentes curriculares. O ensino da arte na perspectiva da linguagem artística da dança adentrou nessa pesquisa como lugar inerente do falar do pesquisador, e também como espaço a propor diálogos contemporâneos com o componente curricular de Arte e seus enfrentamentos no currículo escolar.

O ensino e aprendizagem da arte ainda se encontra discutível em torno da necessidade de explicação e comprovação da sua importância para a formação cidadã dos sujeitos. Embora buscou-se ir além, a permeação que por ora se encontra reside na luta e permanência do componente curricular de Arte, da garantia de uma carga horária digna para sua elaboração e prática dentro da sala de aula. Junta-se a isso a minimização das incertezas das licenciaturas nas áreas artísticas – música, teatro, dança e artes visuais – intimamente vinculada à oferta de mercado para educadores.

As reverberações das nossas práticas artístico-educacionais se fazem resistência e discurso diante da perversa tentativa do apagamento da Arte nos currículos da Educação Básica, sobretudo na ofertada pela rede pública de ensino e que foi e tem sido a mais atingida.

Embora optar pela dança em uma pesquisa acadêmica pareça uma opção ínfima comparada às macropolíticas, a insistência faz jus por si mesma, pois é na ativa ideia de presentificar os sujeitos que sua importância se acentua. Diana Taylor bem conduz essa discussão, cujas pesquisas focam em “explorar como a performance transmite memórias, faz reivindicações políticas e manifesta o senso de identidade de um grupo” (TAYLOR, 2013, p. 19).

Antecipo as considerações sobre a dança desse não-concluir com esses três pontos: transmissão de memórias, reivindicações políticas e manifestação da identidade de um grupo.

O que se pode construir de conhecimento em performances sociais de ser/atuar estudante na dança se apresenta como desejo humano, científico e ético: o compartilhar de um dançar focado na produção de sentidos na existência de estudantes de uma escola pública. Visibilizar a presença dos seus corpos para que sejam lembrados em seus protagonismos, para que sejam corporalmente tecidos nas tramas de outros educadores e estudantes, para que juntos se postulem como coletividade identitária e performática.

Corpos, como traz Elyse Pineau (2010, 2013), ideológicos, etnográficos e atuantes, capazes de se fazerem presenças corporais políticas e compreendidos/compreendidas em seus contextos outros, colocados/colocadas à luz das inquietações, restauradores frente a quebra de paradigmas cristalizados se abrindo paulatinamente na potência de propor diálogos. Todavia, na consciência de que seus corpos coletivos podem, sim, tomar parte, mas como corrobora Pereira (2017), suas corporeidades também participam do espaço do comum nem sempre contaminante. Por isso, faz-se diálogo no campo das inesperadas (con)vivências e assimetrias sociais.

Outra permeação pela qual transita esse não-concluir está a dança na escola como experiência a ser garantida no componente curricular de Arte. Então, trata-se de um dançar para a pluralidade de corpos, dos convívios dados em toques, escutas e vozes em gestos. Captar a essência que há no mover do outro e (re)conhecer a essencialidade que existe em cada performance de sujeito escolar.

O educacional apreendido na produção dos videodanças desafiam o que se almeja para essa não-conclusão. Em outras palavras, penso que esses “processos que se completam nos produtos, em produtos que revelam os processos” (MARQUES, 2010, p. 81) escapam às cristalizações daquilo que se foi produzido como *corpus* de análise para essa pesquisa.

O processo como condição para oferecer ao produto videodança a sua não estagnação temporal, ao contrário, dar a cada vez que seja acessado um desses arquivos performáticos novas imaginações para se acrescentarem e fomentarem vindouros jeitos de dançar (n)a escola. Rastros (a)temporais dessa vivência educativa.

Resgato a pergunta cerne dessa investigação performática: *quais os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento a partir de performances de*

estudantes, sensibilizadas por práticas de dança no componente curricular de Arte?

Os sentidos se apresentaram inicialmente circundados por uma lógica ritual para a educação do não movimento. Limitados na prática corporal à ideia vinculada à ordinariedade dos afazeres como levantar até o lixo, nas dinâmicas simplórias da sala de aula.

Ao indagar nesse estudo: *quais vozes realmente falam e quais novos dizeres de fato poderiam ser ouvidos por meio de uma Educação Performativa?* Nota-se que os corpos burlam as regras em prol do movimento que perpassa às margens dos dramas sociais escolares, causando constantes fissuras das normas, ou seja, os sujeitos estudantes para se moverem usurpam pelos seus pedidos para ir ao banheiro em práticas de “migué”, por exemplo.

Desse modo, o movimento dos sujeitos escolares direciona à ideia de que suas corporeidades nunca serão estáticas, ao contrário, são rompentes das regras e se performam nas representações das suas condutas (GOFFMAN, 2014; MCLAREN, 1991). Suas vozes continuamente falam.

Ao se questionar nessa pesquisa em como produzir um emaranhado de fios performáticos dentro das ritualidades da escola e de como provocar a voz dos corpos dos/das estudantes para que criem tramas polissêmicas, transitantes e questionadoras, compreende-se que um pensar-propor dança a partir desses pressupostos tem na Educação Performativa se mostrado pedagogicamente interessante aos anseios de estratégias metodológicas abertas a experienciar o corporal como início, meio e não fim para qualquer proposta educativa.

A ênfase naquilo que está por aparecer através da presença de professores e estudantes dá à Educação Performativa o arcabouço capaz de ampliar e questionar toda visão tradicionalista de apagamento e invisibilidade de corpo dentro da escola (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019).

O objetivo de compreender a emancipação do performer estudante, a partir de uma vivência de Educação Performativa, através do corpo e de seu movimento dançado se faz notório no *corpus* de análise.

A ocupação e resignificação dos sujeitos estudantes por entre os espaços rituais da escola, abrangem perspectivas capazes de ajudar a compreender como o acolhimento da corporeidade nos processos educativos pode ampliar as noções acerca do próprio ensino e das maneiras de se aprender

via corpo e movimento. Tal visão desarticula dramas sociais que insistem em estruturas de imobilidade já não mais concebíveis para um contexto contemporâneo de se pensar a escola – seja na sua espacialidade ou na perspectiva de uma des-escolarização.

A investigação, por meio desse texto, tem proposto um dançar conectado ao tempo-espaço da escola e intimamente ligada às condições – nem sempre favoráveis – para a sua efetiva realização em salas de aulas da rede pública de ensino da Educação Básica. Tal ensino ainda perpassa enfrentamentos para alcançar as novidades de problematizações para com a especificidade da linguagem da dança.

O movimento cambiante se faz lento quando ainda se torna necessária a discussão acerca da garantia do componente curricular de Arte no currículo das instituições de ensino e os trâmites inerentes nas formulações dos documentos normativos para a área da Educação no país.

Retomo, novamente, o seguinte trecho: Educação. Performance. Ritualidades do cotidiano. Dança. Sujeitos que atuam em seus papéis sociais como estudantes. Sujeito artista. Sujeito professor. Sujeito pesquisador. Conceitos-chave, mas nunca estáticos nesta mesma ordem. Móveis. Mobilidade escorregadia, fronteira e em trânsito.

Essa mobilidade fronteira, por fim agrega, nesta pesquisa, o acréscimo para designação dos sujeitos, aos quais ao término desse estudo, passo a me referir como performáticos. Performáticos porque se inserem no mundo, caminham e se movem sobre ele, portanto, são álibis para a subversão de qualquer tentativa de apagamento.

Sujeitos-performáticos e viventes. Sujeitos-presença.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-38.
- ALVES, Nilda Guimarães. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/%20article/viewFile/21664/15948>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução de: SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Título original: How to do things with words.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BERTAZZO, Ivaldo. Caminhos da cidade. In: CAMPELLO, Carmute. **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. São Paulo: SESC, 2005. p. 206-221.
- BONATTO, Mônica T.; ICLE, Gilberto.; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00001.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Tradução de: APPENZELLER, Marina. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Título original: Histoire de la danse en Occident.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução de: DINIZ, Thais. F. N.; PEREIRA, Maria Antonieta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Título original: Performance: A Critical Indroduction.
- CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. 95-113.
- CORRÊA, Josiane G. Franken; SANTOS, Vera L. Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto

Alegre, v.09, n.1, p.1-29, jan./mar. 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2237-266082443>. Acesso em: 01 ago. 2019.

DERRIDA, Jacques. **Limited inc.** Tradução de: CESAR, Constança Terezinha Marcondes. Campinas, SP: Papirus, 1991. Título original: Limited inc.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quando a Dança nos Toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.09, n.1, p.1-29, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082431>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA. Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2012.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** Tradução de: COHEN, Renato. São Paulo: Perspectiva, 2005. Título original: The Art of Performance.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de: RAPOSO, Maria Célia Santos. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Título original: The representation of self in everyday life.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do

Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em:

<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434>. Acesso em: 02 abr. 2019.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; CASTILHO, Thaís; GABARDO JUNIOR, Jair Mario. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a Educação Performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 14, n. 3 p. 135-155, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2176-457337810>. Acesso em: 07 ago. 2019.

GREINER, Christine. O próximo corpo: uma possibilidade de discutir Laban em evolução. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. p. 79-89.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a- prática. In: PEREIRA Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. 9-22.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun., 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2237-266023682>. Acesso em: 06 abri. 2019.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à Educação. **Educação e Realidade**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>. Acesso em: 03 abr. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MARQUES, Isabel A. **Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAÇANEIRO, Scheila M. Pedagogia crítica ligada à dança no ensino fundamental. In: TOMAZZONI, Airton. et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. p. 211-216. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 211-216.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de: MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Angela M. B. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. Título original: *Schooling as a ritual performance*.

MEC. **Base Nacional Comum**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-PRESENTACAO.pdf>.

Acesso em: 20 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Revista Sala Preta**, São Paulo, vol. 12, n. 02, dez., p. 143-153, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i2p143-153>. Acesso em: 23 nov. 2018.

NUNES, Sandra Meyer. O Criador-intérprete na Dança Contemporânea. **Revista Nupeart**. Florianópolis, vol. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2358092501012002083>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ORLANDI, Luiz B. L. Corporeidades em minidesfile. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, vol. 6, n. 01, jan./jun., p. 1-24, 2004. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/62/56>. Acesso em: 25 set. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares do Paraná - Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Processo Seletivo Simplificado – PSS nº 57/2018, de 1 de outubro de 2018. **Portal Dia a Dia Educação**, Curitiba, PR. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs_pss2019_prof25102018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 29-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017168666>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: configurações parateatrais da docência. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644413943>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 289-312, mar., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013>. Acesso em: 05 mai. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.02, p. 139-156, mar./ago., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084>. Acesso em: 07 mai. 2019.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de A. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago., 2010, p. 89-113. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 05 mai. 2018.

RAVETTI, Graciela. Performances escritas: o diáfano e o opaco da experiência. In: HILDEBRANDO, Antonio, NACIMENTO, L.; ROJO, Sara. **O corpo em performance: imagem, texto, palavra**. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFMG, 2003. p. 31-61.

RENGEL, Lenira Peral, et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de Arte: Diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SCHECHNER. **Performance: teoría y prácticas interculturales**. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: SCHECHNER, Richard. Tradução de: ALMEIDA, R. L. **Performance Studies: an introduccion**. 2. ed. New York & London: Routledge, 2002. p. 28-51. Disponível em: http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original_O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em: 05 fev. 2019.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. In: LIGIÉRIO, Zeca. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

STRATICO, Fernando Amaral. **Performance, Objeto e Imagem: Escritos sobre os Rastros de uma Pesquisa**. Londrina: UEL, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... E no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-78.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas**. Tradução de: REIS, Eliana de Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. Título original: The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

TURNER, Victor W. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**. Tradução de: MARKOWITZ, Michele; ROMEIRO, Juliana. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015. Título original: From ritual to theatre: the human seriousness of play.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 02, mai./ago., 2018, p. 245-258. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83832>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de: FERREIRA, Jerusa Pires; FENERICH, Suely. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Título original: Performance, réception, lecture.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **Dança, cine-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação**. Curitiba: UTP, 2006.